Entretextos

ISSN 0123-9333 / e-ISNN 2805-6159

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Año: 19. N.º 38 septiembre-diciembre, 2025

Para citar este número use el ARK https://n2t.net/ark:/47886/n16913852
Este fascículo fue depositado en Zenodo para su conservación
https//doi.org/10.5281/zenodo.16913852

TRAVESÍAS PEDAGÓGICAS: HISTORIAS DE VIDA, INCLUSIÓN Y COMPROMISO CON LOS TERRITORIOS

Imagen referencial creada con IA.

UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA | SHIKII EKIRAJIA PULEE WAJIIRA

Facultad de Ciencias de la Educación

HISTORIAS
de
VIDA
EDUCACIÓN INCLUSIVA
INTERCULTURALIDAD
LA GUAJIRA
CIENCIAS
HUMANISTICAS
CIENCIAS
HUMANAS

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

ENTRETEXTOS

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159

Universidad de La Guajira
Facultad de Ciencias de la Educación
Programa de licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad
Grupo de investigación Aa'in
Semillero de investigación Historias de Vida
Riohacha -La Guajira, Colombia

El alcaraván

Siempre en vigilia, símbolo de abundancia y fecundidad, presiente la lluvia en la cultura wayuu y los nacimientos en la memoria colectiva de los llanos orientales colombovenezolanos; es rápido, de caza difícil, va adelante, descubre lo extraño y encuentra la vida … invisibilizado como muchas culturas nuestras.

Revista *Entretextos*

Entretextos es una publicación cuatrimestral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Guajira, busca dar cuenta del pensamiento y sus movimientos, de las relaciones y sus transformaciones; de la realidad de las Ciencias Sociales y Humanas.

Pretende, además, estimular la investigación de hechos y perspectivas; la escritura que abre nuevas opciones, conocimientos y reinterpretaciones; la lectura de nacientes prácticas e interacciones. En síntesis, lo que se quiere es la publicación de resultados, discusiones hacia adentro y hacia afuera de la Universidad.

El primer número se publicó en el segundo semestre de 2007; para ese momento, la Revista fue pensada para provocar la escritura en el campo de la Educación, más tarde, su estructura incorpora nuevas esencias, diálogos y defensas en el área de la interculturalidad, más allá de La Guajira y Colombia, desde Latinoamérica y el Caribe, además como una manera decidida de acercarse a otros pares y comunidades académicas en el orden nacional e internacional.

De acuerdo con sus propósitos, Entretextos publica los resultados de proyectos de investigación, trabajos de interés humanístico, reseñas de libros, perfiles de personalidades, expresiones locales que ayudan a captar realidades, convivir, dialogar con otras materialidades e inmaterialidades; trabajos que contribuyan a evaluar estados del arte en líneas específicas o que lleven a interpretar e interpretarnos, que produzcan la necesidad de leer y leernos a la luz de otras lenguas y lenguajes.

Se autoriza la reproducción parcial o total de su contenido, citando la fuente.

Los conceptos expresados en Entretextos son responsabilidad de sus autores.

Esta revista es publicada gracias al apoyo académico de Aa'in "principio motor de vida" (en wayuunaiki), Semillero investigación Historias de vida de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Guajira, Colombia.

Su financiación proviene de la misma Universidad.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 (Atribución-No Comercial-Sin Derivar-Internacional).

The curlew

Always awake, symbol of abundance and fertility, it senses the rain in culture wayuu and births in the collective memory of the eastern Colombian-Venezuelan plains; it is fast, it's hard to be hunted, it goes ahead, it discovers the strange and finds life…invisibilized as many of our cultures.

Entretextos Journal

Entretextos is a quarterly publication from the Faculty of Education Sciences at the Universidad de La Guajira [University of La Guajira]. It aims to reflect on thought and its movements, on relationships and their transformations, and on the reality of the Social and Human Sciences.

It also aims to stimulate the investigation of facts and perspectives; writing that opens new options, knowledge and reinterpretations; the reading of nascent practices and interactions. In short, what is wanted is the publication of results, discussions within and outside the University.

The first issue was published in the second half of 2007; at that time, the journal was designed to provoke writing in the field of Education, later, its structure incorporated new essences, dialogues and defenses in the area of interculturality, beyond La Guajira and Colombia, from Latin America and the Caribbean, also as a determined way to get closer to other peers and academic communities at the national and international level.

In accordance with its purposes, Entretextos publishes the results of research projects, works of humanistic interest, book reviews, profiles of personalities, local expressions that help capture realities, coexist, dialogue with other materialities and immaterialities; works that contribute to the evaluation of states of the art along specific lines or that lead to interpreting and interpreting ourselves, that produce the need to read and read ourselves in the light of other languages and discourses.

Partial or total reproduction of its content is authorized, citing the source.

The concepts expressed in Entretextos are the responsibility of their authors.

This journal is published thanks to the academic support of Aa'in "motor principle of life" (in Wayuunaiki language), Life Stories Research Seedbed of the Faculty of Education Sciences, Universidad de La Guajira, Colombia.

Its financing comes from the University itself.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial – NoDerivs license.

Kaaraikai

Kato'uchi waneepia,
jüyaawase
Emiraa jee kachotülee
Nüyaawata aa'inchi juyakai
julu'u nakua'ipa
Wayuu jee na jemeishiikana
ekiiru'uwaa kojuyeinka
mma jutatuuika wopümüin
kolompiawenesueerajiraa
jüjüshi, kapülee atpainchi,
palajanaashi waneepia
niramaatüin tü naatajatka jee
ni iramaatüin
tü kataaka
o'uu…meruuyaakai maka
jaa'in mainma akua'ipaa
wakua'ipama'a.

Karaloutta *Entretextos*

Entretextos wanee eraajira ojuitawoinsü aipiruawoi kashi julu'ujee Jukumajaaya Ekirajawaa juu'u Jikii Ekirajiapülee Muleusükat Wajiira, jüchejaaka ji'iyatüin ekiirujutka jee ju'unajialu'u, jüla'iraaka anain jee ji'inranajaayalu'u; tü shiimain eeka jünain Atüjalaa Mmatu'u jee Wayuuwainma'a.

Achejaasü, jiaya'a, emeechajaa achejaale kasa mochoojusalü eeka jee jamakua'ipalüin, ashajalaa eerulaka jeketü wopo'u, atüjalaa jee apansaajia o'uu; jaashaje'erala jekennuu a'yatawaa jee jütanajaaya. Maka'aya jia, tü jüchekaka jia awalakajaa a'yataalaa, ayounajirawaa julu'u otta watta juulia Jikii Ekirajiapüleeka.

Palajatka aküjalaa eiyalaasü palajatka jüse'eru'u juya 2007; yaala paala, Karalouttakaa akuyamajuushi jüpüla eme'echajaa ashajalaa julu'ujee Ekirajiapüleekat, mapa, tü jukua'ipa, eerutsü jeketü atsünii, ayounalaa jee anüikii ja'apüna jüntanajiraaya akua'ipaa wattalee juulia Wajiira Kolompia, Jiinalu'uleeja Mma Yaajatka jee Jirokojotka Palaa, maka jaa'in wanee o'ulakaa nanainmüin wanee meematüin a'yataala, namaayale na atüjüshiikana karaloutta yaaje'ewoliikana yaa jee namaa na wattaje'ewoliikana.

Maka jaa'in jütekalakaa, Entretextos, juwalakajawoluin a'yatawaa achejaanaka achiki mochoojuusalü, a'yatawaa keejiaka jüpüla awayuuja, karaloutta, nachikima'a wayuu, jüchiki mmatu'u akaalijaka akua'ipa, kepiajirawaa, ayounajirawaa jümaa kasa eeka jee tü meruuka; a'yatawaa anaka jüpüla ayaawata wanee a'yataala meematüin jaa'inpala, maka wanee ayaawatirawaa, erettiraka ashajaa jee aashaje'eraa julu'ujee wanee anüikii.

Aapüna ekiirü jüküjünüin achiki ji'ipawoi jee jupushuwa'aya pütchi eeka julu'u, aküjüin achiki jaraliin ka'ayataanin.

Aküjalaa eeka julu'u Entretextos, naa'inrala jee nasirü na kashajalaka.

Karalouttakaa awalaküjünüsü jaaliru'u jütsüin nakotchijaaya karalouttamaajana julu'uka Aa'in "jikii jütsüin kataa o'uu" (julu'u wayuunaiki), Juwaüyeesepala a'yatawaa mochoojuusalü Jüchikua wayuu julu'u Ji'ipajana Jikii Ekirajiapülee Karaloutta Wajiira, Kolompia.

Jütsüinka julu'ujeejatü jüpa'atain Ekirajiapüleeka.

A'yatawaakat tüü kasinyaraatsesü Creative Commons Atribución-No Comercial – Sin Derivar

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Entretextos

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Programa de licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad
Grupo de investigación Aa'in / Semillero de investigación Historias de Vida

Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025 ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159 Universidad de La Guajira

Universidad de La Guajira

Carlos Arturo Robles Julio
Rector

Boris Sandy Romero Mora
Vicerrector Administrativo y Financiero

Marlin Alicia Aarón Gonzalvez
Vicerrectora Académica

Carlos Mario Márquez López
Vicerrector de Investigaciones y Extensión

Yuleimis Diranys Amaya Mendoza
Vicerrectora de Calidad

Kellys Rodríguez Escobar
Directora Centro de Investigaciones

Rosiris Duarte Mindiola
Directora de Extensión y Proyección Social

Katia Peña Benjumea
Decana Facultad Ciencias de la Educación

Emilce Beatriz Sánchez Castellón
Editora jefe

Dossier
Travesías pedagógicas: historias de vida, inclusión y compromiso con los territorios

Editores invitados
Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda
Justo Cuño Bonito
José Enrique Cortez Sic

Comité editorial

Emilce Beatriz Sánchez Castellón, Universidad de La Guajira, Colombia, esanchez@uniguajira.edu.co
Óscar Hugo López Rivas, Universidad de San Carlos, Guatemala, ohlr45@gmail.com
Fabio Jurado Valencia, Universidad Nacional de Colombia, fabiojuradovale@gmail.com
Roberto Follari, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, rfollari@gmail.com
Jorge Alonso Sánchez, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social CONAHCYT CIESAS- México, jalonso@ciesas.edu.mx
Juan Carlos Sánchez-Antonio, Universidad Autónoma Benito Juárez, México, zarathustra100@hotmail.com
Bárbara Fierro Chong, Universidad de Matanzas, Cuba,
Justo Cuño Bonito, Universidad Pablo de Olavide -UPO-, España, jcubon@upo.es
Gabriel Segundo Iguarán Montiel, Universidad de La Guajira, Colombia, giguaran@uniguajira.edu.co
Milagros Elena Rodríguez. Universidad de Oriente, Venezuela, melenamate@hotmail.com
Jessica Visotsky, Universidad Nacional del Sur, Argentina, jessicavisotsky@yahoo.com.ar
José Quintero Weir, Universidad LUZ, Venezuela, jqarostomba@gmail.com

Comité científico

Raúl Fornet-Betancourt, Universidad de Aachen, Alemania, raul.fornet@kt.rwth.aachen.de
Ricardo Salas Astrain, Universidad Católica de Temuco, Chile, rsalasa@gmail.com
Alex Ibarra, Universidad Silva Henriquez, Chile, alexibarra2013@gmail.com
Carlos Delgado, Universidad de La Habana, Cuba, carlosd@ffh.uh.cu
Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, Universidad Católica de Temuco, Chile, jmansilla@uct.cl
Stefan Gandler, Universidad de Querétaro, México, Stefan.gandler@gmail.com
Martha Corbertt-Baugh, Ministerio de educación, Jamaica, martha.corbettbaugh@moey.gov.jm
Óscar Brenefier, Instituto de Prácticas Filosóficas, Francia, practicasfilosoficas@yahoo.es
Marc Pallarés Piquer, Universidad Jaume I, España, pallarem@edu.uji.es
Nancy Narcisa Mercadet Portillo, Universidad de Matanzas, Cuba, nancymercadet1@nauta.cu
Zulay C. Díaz Montiel, Universidad del Zulia, Venezuela, diazzulay@gmail.com
Aldo Ocampo González, Centro de Est. Latinoamericanos de Ed. Inclusiva (CELEI), Chile. aldo.celei@gmail.com
José Javier Capera Figueroa, Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia, caperafigueroa@gmail.com

Asesora

Zulay Díaz de Márquez, diazzulay@uniguajira.edu.co

Comité de ética

Jaime Nubiola, Universidad de Navarra, España
Rosa Ivon Bedoya Grisales, Universidad de La Guajira, Colombia, ribedoya@uniguajira.edu.co
Abdiel Rodríguez Reyes, Universidad de Panamá, Panamá, abdiel.rodriguezreyes@up.ac.pa

Revisión y corrección de estilo

Emilce Beatriz Sánchez Castellón, Universidad de La Guajira, Colombia, esanchez@uniguajira.edu.co
Gladis Marina Brugés Moreu, Universidad de La Guajira, Colombia, glabrumo2@hotmail.com
Adaulfo López Atencio, Universidad de La Guajira, Colombia, alopez@uniguajira.edu.co
Concepción Lucía Romero Pérez, Universidad de Matanzas, Cuba, concepción.romero@umcc.cu
Mayra Jiménez Alonso, mayra.jimenz@umcc.cu, Universidad de Matanzas, Cuba
Edison Enrique Perozo Martínez, Universidad de La Guajira, Colombia, eeperozom@uniguajira.edu.co

Traductores

Inglés

Orlando Cárcamo Beerrío, Universidad de La Guajira, Colombia, ocarcamo@uniguajira.edu.co
Carlos Enrique Brito Sánchez, Technology and Services Professional, Colombia, carlosenrique00@gmail.com
Yuliza Liliana Ramírez Barros, Universidad de La Guajira, Colombia, yulizalramirezb@uniguajira.edu.co
Yeisi Elibeth Mendoza, Universidad de La Guajira, Colombia, yeisimendoza@uniguajira.edu.co

Wayuunaiki

Gabriel Segundo Iguarán Montiel, Universidad de La Guajira, Colombia, giguaran@uniguajira.edu.co
Luis Beltrán, Colombia

Asistente editorial

Angela Elena Molina Acosta, Universidad de La Guajira, Colombia, amolina@uniguajira.edu.co

Imagen utilizada en la cubierta.
Imagen representativa generada con IA

Dossier

TRAVESÍAS PEDAGÓGICAS: HISTORIAS DE VIDA, INCLUSIÓN Y COMPROMISO CON LOS TERRITORIOS

Sumario / *Contents* / *Jukotchijaaya*

Perfiles / *Profiles* / *Anüliama'a*

23-24 Cartografías del compromiso educativo / *Cartographies of educational engagement* / *Juyolujoirua juchuntaala ekirajawaa*

Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Editorial / *Editorial* / *kashajalakaa*

26-27 Narrar el territorio, habitar la escuela / *Narrating the territory, inhabiting the school* / *Aküjaa oumaniikat, kepiajia tü ekirajaayapalakat*

José Enrique Cortez Sic

Presentación / *Presentation/ E'iyatia*

29-31 Narrativas entre la resiliencia y la utopía / *Narratives between resilience and utopia* / *Aküjiairua ja'akapüna kainchoulee aa'in jee tü ku'yama ekiirujutukat*

Justo Cuño Bonito

Artículos/ *Articles* / *Aküjialu'u*

33-50 Un recorrido por la historia de vida de una educadora cubana / *A journey through the life history of a cuban educator* / *Aashaje'eraa jüchikimaajatü wanee ekirajüt kuuwaje'ewat*

Concepción Lucía Romero Pérez

51-65 El maestro de las palabras untadas de oro: narración de una entrevista biográfica a Sergio Suárez González / *The teacher of the anointed words of gold Narration of a biographical interview to Sergio Suárez González* / *Chii Ekirajuikai Ka'anasiakai Anüiki: Akujalaa Nuchikuamajatuü Sergio Suarez Gonzalez*

Ramón Iguarán Suárez, Argenis Prieto Polanco, William Leal Pushaina

66-85 Historia de vida de una maestra enamorada de su profesión / *Life history of a teacher in love with her profesión* / *Jüchiki wanee ekirajüt keejiaka jümüin ji'yataain*

Ángela María García Caballero

86-102 Memorias y reflexiones de una maestra rural / *Memories and reflections of a rural teacher* / *Jikiiru'ukat otta jaa'inru'ukat wanee ekirajüt anouuipa'a*

Olga América Galindo López

103-116 Tras las huellas del saber: la travesía de un maestro transformador / *Following in the footsteps of knowledge: the journey of a transformative teacher / Juichikanainru'u atüjala: Nüpünalu'u wanee ekirajüi amuloujui kasa*

Angela Elena Molina Acosta y Sergio Nicolas Molina Acosta

117-131 Eduardo Meireles Brito en "La Luz" de Matanzas, Cuba / *Eduardo Meireles Brito in "La Luz" in Matanzas, Cuba* / *Eduardo Meireles Brito jünain "Jüsimo'u" Matanzas, Cuba*

Maitte Hernández Pérez, Ana Laura Matos Guerrero, Raciel García Rodríguez y Marcelina Moreno García

132-154 Beatriz Torres Abelaira: la vida de una maestra insumisa de la memoria rebelde de nuestra américa / *Beatriz Torres Abelaira: The Life of a Teacher of Rebellious Memory in Our America* / *Beatiz Torres Abelaira: jüchikua wanee ekirajülü yalayalaseyuusu jüchiirua sotuukain jütsüin jikiirujutu noumain kusina wama'anajana*

José Carlos Luque Brazán y Elizabeth Regina Rodríguez Vázquez

155-178 La educación inclusiva como metaimagen / *Inclusive education as a metaimage* / *Ekirajaakaa namüin napushua'a ma'aka jünüiki jiyolojo*

Aldo Ocampo González

179-190 La formación profesional en España, más allá de los Institutos de Educación Secundaria. Una propuesta didáctica desde las especialidades de Ciencias Sociales / *Vocational Education in Spain beyond Secondary Schools. A didactic proposal from the fields of Social Sciences / Nekirajiapala karaloutamaajana España yalattata jünain ekirajiapülee yaletüttatsü. Wanee ju'ulakia ekirajaa jünainjee jumuloula Atüjalaa Wayuuma'a*

Ismael Piazuelo-Rodríguez, Eloy Bermejo-Malumbres y Ana Gloria Peñate Villasante

191-205 Ciudadanía multicultural y derechos de Propiedad Intelectual: bordadoras indígenas en América Latina y Guerrero / *Multicultural Citizenship and Intellectual Property Rights: Indigenous Embroiderers in Latin America and Guerrero / Katata'awakana akua'ipaa otta jaalii nekiiru'ujeejatü wayuu: osonulii Amerika Latinaje'ewalii müsia Guerrero*

Paola Isabel Boleaga Ocampo

206-216 Impacto del método de lectura objetiva en estudiantes universitarios: análisis en la CUN, Santa Marta / *Impact of the Objective Reading Method on University Students: Analysis at CUN, Santa Marta / Jaa'inraka tü Aashaje'era Lotusukoo namüin na ekirajaakana julu'u Molo'usukoo: asanaa tü CUN Santa Marta*

Annabell Manjarrés Freyle

217-232 Lectores literarios sentipensantes y aprendizaje experiencial: desafíos de una educación humanística / *Sentipensante Literary Readers and Experiential Learning: Challenges for a Humanistic Education / Aashaje'erülii a'alainpalaa a'amüniijülüjükalu'uirua jee atüjia ashanalaapü: jü'yataapuluinjutu wanee ekirajawaa wayuwainmaa*

Cecilia Tejón

233-250 La mediación artística participativa, reflexiva y crítica en la promoción de las artes visuales con valores patrimoniales en la Universidad de Pinar del Río / *Participatory, reflective, and critical artistic mediation in the promotion of visual arts with heritage values at the University of Pinar del Río / Jajapulu'ujia tü ka'alanii a'yataajiraanaka atumawaa, osoirire'erakat aa'in jee kasoutüleein jünain jülatia ku'yamalü kojutuwatka achiki julu'u Jikirajiapülee Müleusükat Pinnar del Rio*

Heriberto Acanda Ramos, Alina Jimenez Morejón y Marlen Silva López

251-264 Artificial intelligence technologies in teaching and learning foreign languages: linguodidactic approach / *Tecnologías de inteligencia artificial en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: enfoque linguodidáctico / Jukachuweetsenainjee jaa'in atüjalaa julu'u ekirajaa jee atüjaa anüikii naatajatü: Jünakialu'ujee jütüjia apansaajia pütchi anakaralu'u*

Elkin Vladimir Vitalievich y Mikhailovna Akopyants Arega

265-274 ¿Por qué pensar en los valores morales en la sociedad angoleña? / *Porque pensar aos valores morais na sociedade Angolana/ Why think about moral values in Angolan society /¿Jamüijatü jülüjüükaka aa'in jukua'ipa nojutia wayuu julu'u noumain angloleñoyuu?*

Albano Freitas Lemos Sapalo y Chisseque Zeca Avelino

275-294 Responsabilidad social y desarrollo territorial: desafíos institucionales de Uniguajira en el contexto económico y empresarial de La Guajira / *Social responsibility and territorial development: institutional challenges of Uniguajira in the economic and business context of La Guajira /Jülüjüüka nakua'ipa wayuu jee jumüloujia oumanii: jütsüinjiraaya laülaapia julu'u Eirajiapülee Müleusükat Wajiira jünainjee aletseepia jee aikale'eria a'yataaleepü julu'u Wajiira*

Sulmira Patricia Medina Payares y Mercedes Saray Rojas Donado

Argumentos/ *Arguments* / *Anüikima'a*

296-298 La interculturalidad se narra: voces de maestros (as) en la escuela plural / *Interculturality is narrated: voices of teachers in the plural school / Tü piamakua'ipaakat aküjünüsü: nanüiki ekirajülii julu'u ekirajiapülee mainmaseyuu*

María Alejandra López Sánchez

Pinceladas Regionales/ *Regional Touches* / *Ashajalaammapa'ajat*

300-302 La huella de Elfa Viecco en la educación: una maestra que sembró sueños / *Elfa Viecco's impact on education a teacher who planted dreams / ju'uichikanain Elfa Viecco julu'u ekirajaaya*

Alejandro Rutto Martínez

Reseña de Libros/ *Book reviews* / *Jejeetsema'a karaloutta*

304-308 Multiculturalidad e inclusión en México. Los pueblos originarios de Guerrero / *Multicultural Citizenship and Intellectual Property Rights: Indigenous Women Embroiderers in Latin America and Guerrero* / *Mainmakua'ipalaa jee kekerotia apashii yayaa Meejiko. Na wayuukanairua cheje'ewoliikana Guerrero*

Marlén Castro Pérez

310-312 Directorio de autores (as) / *Author Directory / Nanüliama'a ku'yamalii*

313-318 Normas mínimas para la publicación de artículos/*Minimum standards for article publication/Jukua'ipachon jüpüla a'walakajünaa ashajalaakaa*

319-322 Lineamientos para los árbitros/*Guidelines for referees/Jukua'ipa napüla na aashaje'erüinjanaka*

323-324 Formato de evaluación de artículos/*Article evaluation format/Jükaralouttase jirajiria ashajalaakat*

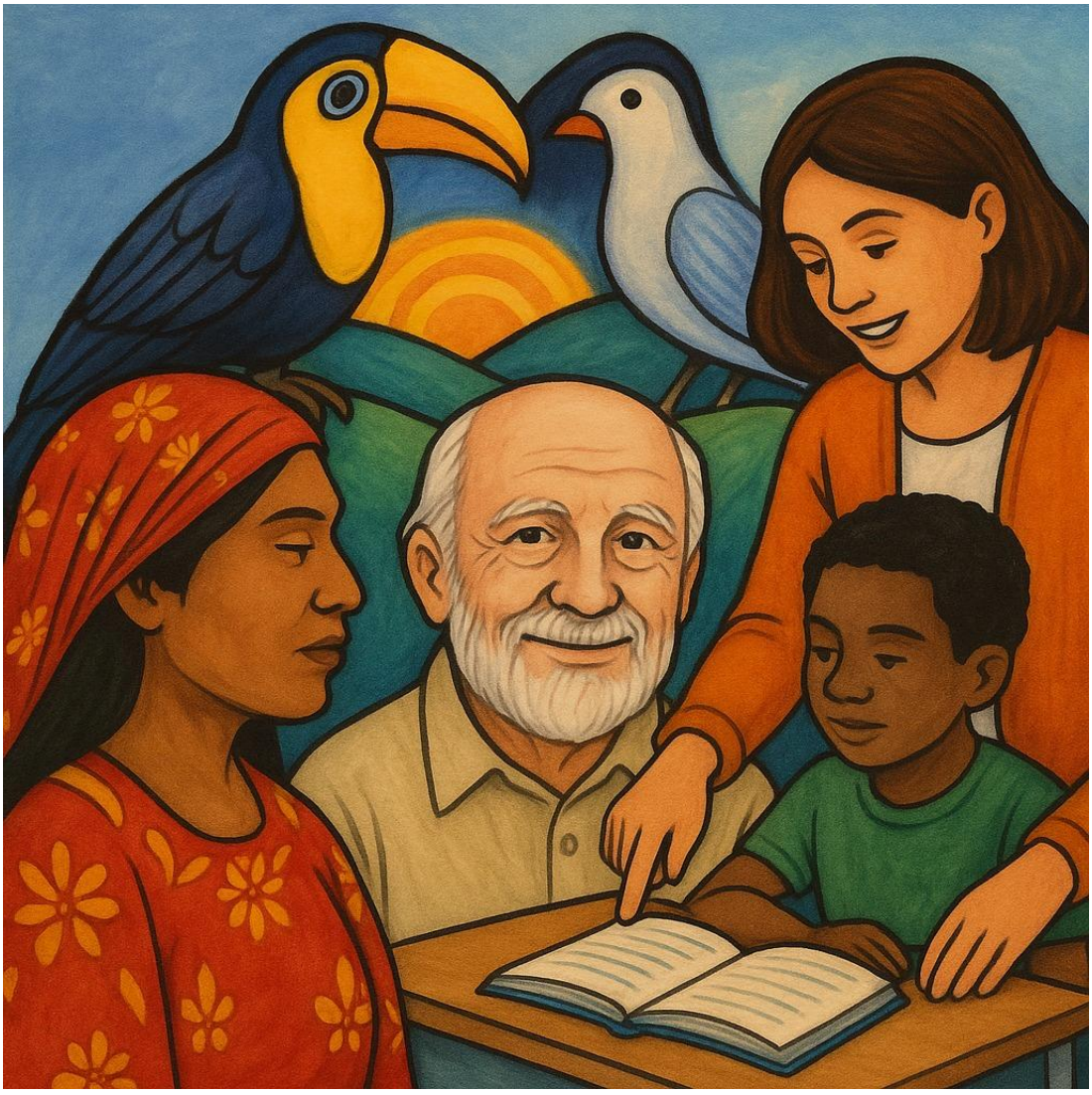


Imagen representativa generada con IA

Entretextos - Perfiles/Profiles/Anüliama'a
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 23-24
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16783080
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16783080
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista

Cartografías del compromiso educativo

Cartographies of educational engagement

Juyolujoirua juchuntaala ekirajawaa

Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda
https://orcid.org/0000-0001-8175-7475
jmansilla@uct.cl
Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile

Este dossier reúne relatos que transitan entre la memoria y la acción, entre el pasado y el presente, los que han sido escritos por educadoras, educadores e investigadoras e investigadores que comparten un hilo común: el compromiso decidido con el mundo de la vida, con la escuela y con los territorios que habitan y transforman. Los perfiles que integran esta edición no se limitan a una afiliación institucional o a una trayectoria académica; se definen por una experiencia encarnada y comprometida con la pedagogía, por haber hecho de la docencia un camino ético, político y poético. En estos trabajos se entremezclan historias colectivas y vivencias más personales, en que aparecen esencias que hemos logrado recuperar a partir del esfuerzo de cada uno de los autores y autoras.

Desde diferentes rincones del mundo, Cuba, Colombia, México, Chile, Angola, Rusia y España, se entretejen testimonios, reflexiones y propuestas que dialogan desde y con el campo educativo como posibilidad y como resistencia. Quienes narran estas páginas lo hacen desde la vivencia y desde la palabra, con la certeza de que educar es también narrarse, dejarse interpelar por el otro, recuperar las voces que históricamente han sido silenciadas, marginadas o desplazadas.

Algunos de estos perfiles reconstruyen biografías entrañables, como la de una maestra cubana que abrió caminos en la alfabetización, la de otra maestra rural que mira su historia con gratitud, la de un maestro cuya oralidad se impregna de oro en la memoria de sus estudiantes, o la de Beatriz Torres Abelaira, emblema de una pedagogía insumisa y profundamente latinoamericana. Otras voces se acercan desde la investigación social, la experimentación didáctica o la reflexión intercultural para aportar a la construcción de una escuela más inclusiva, crítica y transformadora.

En estas cartografías conviven el relato personal, la denuncia estructural, la apuesta colectiva y el gesto amoroso. Leer estas siluetas es, por tanto, una invitación a reconocer la potencia de quienes enseñan contenidos, formas de estar y ser en el mundo desde diferentes territorios, pero con la convicción de lograr el desarrollo pleno de cada uno de los niños, niñas y jóvenes del mundo.

Biodata

Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda: Profesor Titular Universidad Católica de Temuco, Chile. Doctor en Filosofía y Letras, Universidad Pontificia de Salamanca, España. Máster en Desarrollo Regional y Local, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Licenciado en Educación y Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Miembro del grupo de investigación HISULA (Historia y Prospectiva de la Educación Latinoamericana), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Vicepresidente de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA).

Imagen representativa generada con IA

Entretextos - Editorial / Editorial / kashajalakaa
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 26-27
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16783112
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16783112
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista

Narrar el territorio, habitar la escuela

Narrating the territory, inhabiting the school

Aküjaa oumaniikat, kepiajia tü ekirajaayapalakat

José Enrique Cortez Sic
https://orcid.org/0000-0001-6944-3035
encorsi@gmail.com
Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala, Guatemala

Las experiencias vitales de maestras y maestros en escenarios educativos diversos constituyen referentes significativos en la construcción de sentidos colectivos, tanto en las aulas como en los contextos comunitarios. Su ejercicio profesional impacta directamente los procesos de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, al tiempo que participa activamente en la consolidación de vínculos sociales, el reconocimiento de identidades culturales y en la proyección de iniciativas que dialogan con los territorios.

Desde un enfoque ético y orientado por principios de justicia educativa, el quehacer docente se sitúa como mediación crítica entre los saberes, las prácticas pedagógicas y los contextos. A través de la escucha, la empatía y el acompañamiento reflexivo, quienes enseñan encarnan una forma de presencia educativa que transforma la cotidianidad escolar. Como sostiene Freire (1996), "la educación no solo cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo" (p. 52). Esta afirmación invita a pensar la labor educativa como un proceso de formación recíproca, sensible a las realidades sociales, culturales y emocionales de las comunidades.

En este escenario, el presente compendio de trabajos investigativos reúne contribuciones que rescatan experiencias educativas marcadas por el diálogo intercultural, el compromiso con la inclusión y la defensa de una pedagogía situada. Los textos aquí reunidos revelan prácticas ancladas en territorios rurales y urbanos, donde la educación se concibe como posibilidad relacional, como espacio de encuentro entre saberes diversos y como respuesta ética ante las desigualdades estructurales.

La educación inclusiva, entendida como horizonte humano, político y pedagógico, atraviesa buena parte de los relatos aquí presentados. Tal como afirman Booth y Ainscow (2015), avanzar hacia entornos inclusivos es reconocer y eliminar las barreras

que limitan la participación plena de los estudiantes y de la comunidad en general. En esa dirección, los aportes del presente volumen reconocen cómo el trabajo docente puede propiciar aprendizajes equitativos, creativos y sensibles a la diferencia.

Cada uno de los trabajos aquí condensados dejan entrever los aprendizajes que surgen de la experiencia pedagógica comprometida; la memoria educativa, la participación comunitaria, la ética del cuidado, la ciudadanía intercultural, el uso crítico de tecnologías y la expresión artística como lenguaje pedagógico. En su conjunto, estas voces dibujan horizontes para imaginar nuevas formas de facilitar los aprendizajes, más justas, reflexivas y dialógicas.

Con estos trabajos, ENTRETEXTOS, reafirma su propósito de abrir espacio a la diversidad que enriquece el pensamiento pedagógico, la equidad y la pluralidad de saberes que respaldan a nuestras comunidades.

Referencias bibliográficas

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (3.ª ed.). Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Freire, P. (1996). Pedagogía del oprimido (3.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Biodata

José Enrique Cortez Sic: Doctor en Estudios Humanísticos, Universidad Pablo de Olavide, España. Profesor Titular en EFPEM-USAC, Guatemala; colaborador en el Instituto de Investigaciones Educativas-EFPEM.

Miembro del grupo de investigación HISULA (Historia y Prospectiva de la Educación Latinoamericana), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

Líneas temáticas: Formación de docentes, educación intercultural bilingüe, sistemas de Escuelas Normales, casos de enseñanza y memoria educativa en contextos latinoamericanos

- Entre sus obras destacadas se encuentran:
- Las Escuelas Normales en Guatemala: origen, desarrollo, crisis y situación actual (2016).
- La primera Escuela Normal para Maestras de Párvulos en Guatemala (2022).
- Artículo sobre formación universitaria de docentes en educación bilingüe intercultural (2019).
- Migración y Pedagogía: Historias docentes y reflexiones educativas (2020).

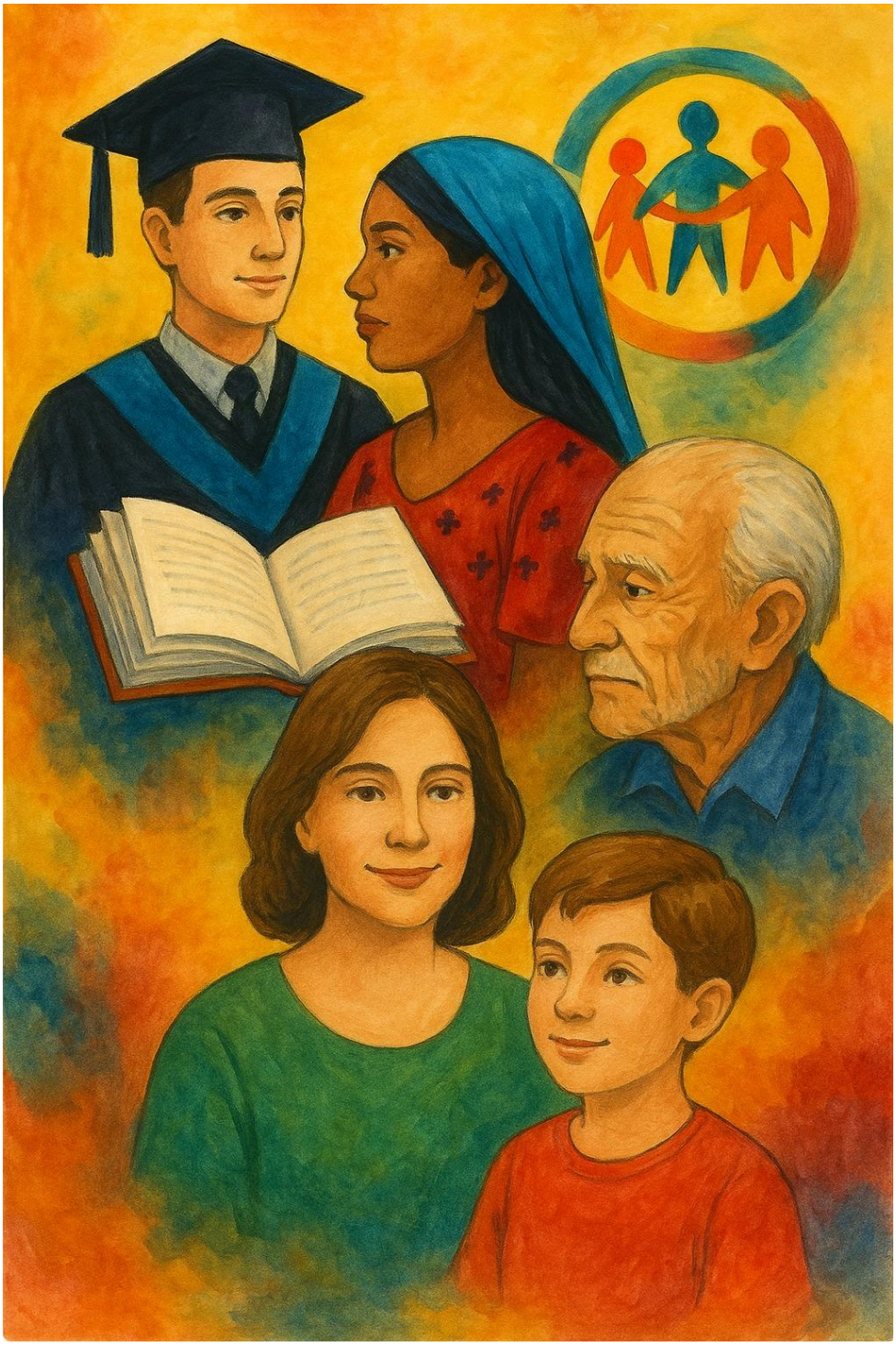


Imagen representativa generada con IA

Entretextos - Presentación / Presentation / E'iyatia
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 29-31
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16884475
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16884475
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista

Narrativas entre la resiliencia y la utopía

Narratives between resilience and utopia

Aküjiairua ja'akapüna kainchoulee aa'in jee tü ku'yama ekiirujutukat

Justo Cuño Bonito
https://orcid.org/0000-0003-3035-3336
jcubon@upo.es
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

La educación, en su esencia más íntima, es un acto de transformación. No se limita a la mera instrucción; es un proceso en el que convergen memoria, identidad y compromiso social. Este dossier, se adentra en las narrativas de quienes han dedicado su vida a este oficio, explorando las dimensiones éticas, políticas y pedagógicas que definen su labor en escenarios diversos y, con frecuencia, adversos.

La primera sección, ***Historias de vida***, despliega un mosaico de experiencias docentes que trascienden lo individual para convertirse en testimonio colectivo. Desde la Cuba rural de Concepción Lucía Romero Pérez y Olga América Galindo López hasta la resistencia pedagógica de Beatriz Torres Abelaira en México, estos relatos revelan cómo la enseñanza se entrelaza con la historia social, la militancia y la construcción de identidades. El caso de Luis Eduardo Molina Villalba en Colombia, por ejemplo, ilustra la resiliencia del maestro rural, cuya labor trasciende el aula para incidir en el desarrollo comunitario. Estos textos, sustentados en metodologías cualitativas y enfoques biográficos, documentan trayectorias e interpelan al lector a reflexionar sobre los valores axiológicos que sostienen la práctica educativa.

En **Educación inclusiva e interculturalidad**, los artículos abordan provocaciones contemporáneas. Aldo Ocampo González, desde Chile analiza la educación inclusiva como 'metaimagen', cuestionando los discursos hegemónicos que norman su visualidad. De otra parte, Paola Isabel Boleaga Ocampo, en México analiza la apropiación neoliberal de los saberes textiles indígenas en Guerrero, propone modelos interculturales que protejan los derechos de los pueblos originarios. Estos trabajos recalcan la urgencia de repensar la inclusión como un proyecto político que confronta desigualdades estructurales.

La sección **Humanísticas** explora el vínculo entre arte, literatura y formación docente. Cecilia Tejón, desde Argentina, argumenta que la literatura, como experiencia sentipensante, activa procesos imaginativos y emocionales indispensables para una educación centrada en lo humano. Mientras, Heriberto Acanda Ramos y su equipo en Cuba, presentan la mediación artística como práctica cultural transformadora, capaz de resignificar el patrimonio universitario en Pinar del Río. Estos enfoques destacan el papel del arte en la construcción de subjetividades críticas.

Los artículos en inglés y portugués amplían el diálogo transnacional, en ese sentido, Elkin Vladimir Vitalievich y Arega Mikhailovna reconocen el potencial de la inteligencia artificial en la enseñanza del ruso como lengua extranjera, en tanto, Albano Freitas y Chisseque Avelino Zeca reflexionan sobre la crisis de valores morales en Angola. Estos textos enfatizan la tensión entre innovación tecnológica y preservación de lo humano, un debate central en las pedagogías del siglo XXI.

El **artículo de cierre**, de Sulmira Medina y Mercedes Rojas, evalúan el rol de la Universidad de La Guajira en el desarrollo territorial, destacan las fisuras entre la producción académica y su impacto real en comunidades vulnerables, como el pueblo wayuu. Su análisis reclama una responsabilidad social más articulada con las demandas locales.

En **Reseña de libro,** "Multiculturalidad e inclusión en México. Los pueblos originarios de Guerrero" de Justino Lozano Alvarado (2024) analiza críticamente las contradicciones entre el discurso oficial de inclusión y la realidad de marginación que enfrentan los pueblos indígenas en Guerrero. A través de un recorrido histórico y político, el libro expone cómo el Estado mexicano ha mantenido un modelo de integración asimilacionista, incluso después de las reformas constitucionales que reconocen la pluriculturalidad.

Esta obra es un llamado a repensar la democracia desde la pluralidad radical. Lozano desmonta mitos del multiculturalismo oficial e interpela a la academia a abandonar su complicidad con el neoliberalismo epistémico. Un libro clave para entender los retos de la justicia intercultural en América Latina.

En **Pinceladas regionales**, Alejandro Rutto rinde homenaje a Elfa Viecco de Cuello, una maestra colombiana cuyo legado en Maicao, Colombia trasciende lo pedagógico para encarnar un compromiso ético con la infancia. La reseña del libro Multiculturalidad e inclusión en México (Justino Lozano Alvarado), a cargo de Marlén Castro Pérez, complementa esta perspectiva al analizar las luchas por la autonomía indígena en Guerrero.

Finalmente, **Argumentos**, con María Alejandra López Sánchez, propone entender la interculturalidad como una práctica narrativa. Las voces docentes, afirma, son actos de resistencia que desafían el monoculturalismo escolar y reclaman justicia epistémica.

Este dossier recoge historias y las interroga. Las trayectorias aquí reunidas —entre la memoria y la innovación, lo local y lo global— invitan a repensar la educación como un espacio de lucha y esperanza. En un mundo marcado por fracturas sociales, estos textos celebran a quienes, desde las aulas, siguen tejiendo futuros posibles.

Biodata

Justo Cuño Bonito: Doctor en Historia de América por la Universidad de Sevilla. Profesor Titular en el Departamento de Historia de América de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, donde imparte cursos sobre historia colonial, independencias latinoamericanas y metodología histórica. Estudios complementarios en archivos históricos de España y América Latina, con especialización en metodologías cualitativas y análisis de fuentes documentales.

Director del Grupo de Investigación "Imperios, Metrópolis y Sociedades Extraeuropeas".

Historiador e investigador, especializado en historia colonial latinoamericana, con énfasis en procesos sociales, económicos y culturales de los siglos XVIII y XIX. Su trayectoria académica se distingue por una sólida formación y una prolífica producción científica vinculada a instituciones universitarias y proyectos de investigación internacionales.

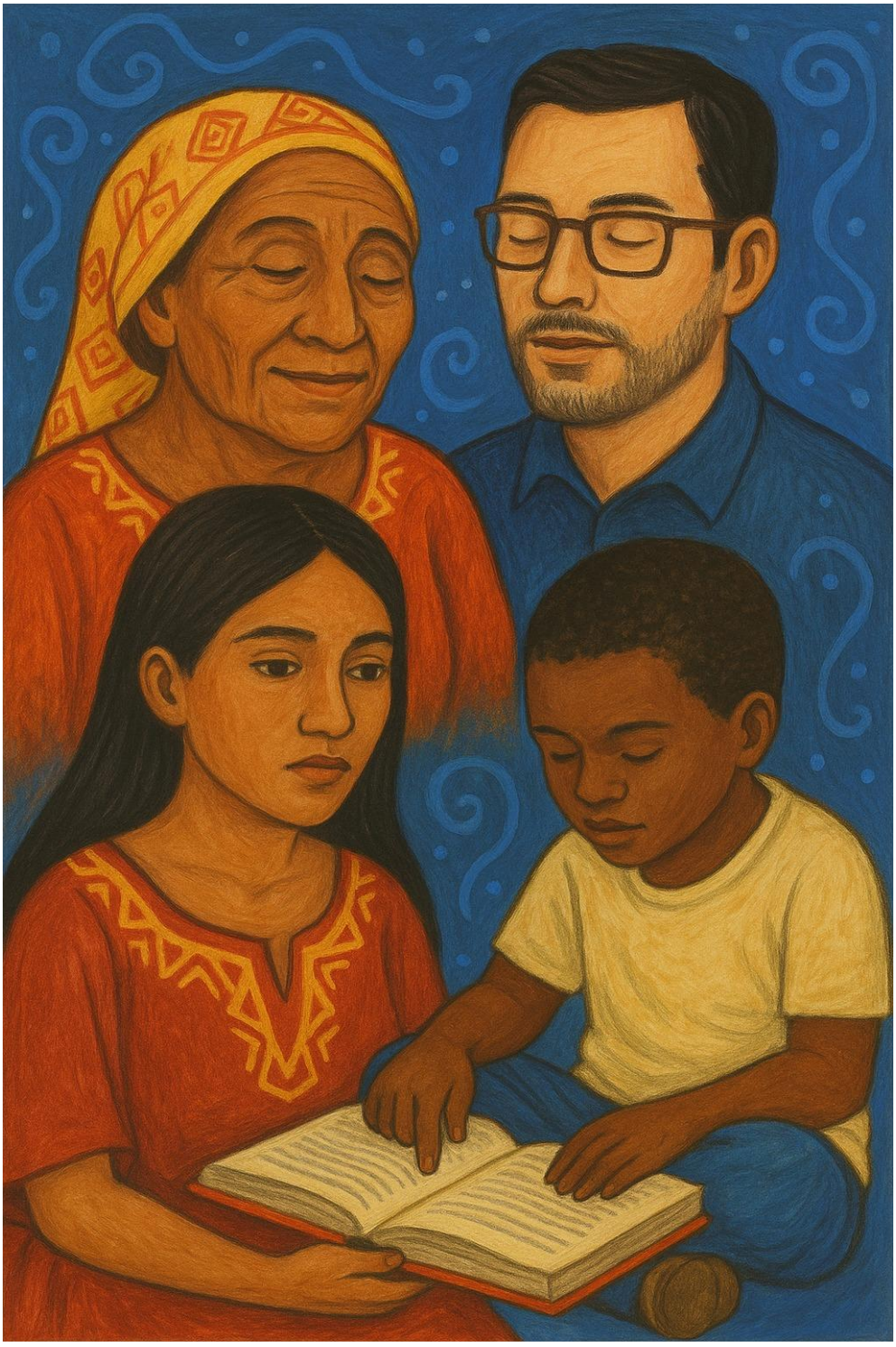


Imagen representativa generada con IA

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 33-50
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16783241
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16783241
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 15-05-2025 · Aceptado: 02-08-2025

Un recorrido por la historia de vida de una educadora cubana[1]

A journey through the life history of a cuban educator

Aashaje'eraa jüchikimaajatü wanee ekirajüt kuuwaje'ewat

Concepción Lucía Romero Pérez
https://orcid.org/0000-0002-7544-9588
concepción.romero@umcc.cu; romeroprez.concepcin@gmail.com
Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba

Resumen

El presente trabajo persigue el objetivo de recorrer por algunos momentos del quehacer de la autora como educadora y constituye una porción de su historia de vida, en la que sitúa antecedentes de su formación como maestra, al haber estudiado en la Escuela Primaria Anexa a la Normal de Matanzas. Ya siendo estudiante normalista, expone lo que ello significó en su desarrollo juvenil, por ser el centro en el que inició las tareas educacionales, haciendo hincapié en mostrar lo que en su formación influyó la participación desde la Brigada Alfabetizadora "Conrado Benítez", convocada por la escuela, ejerciendo la enseñanza en el medio rural, en un apartado lugar de la geografía cubana, provincia más oriental del país. Se incluye el recorrido posterior a su graduación ejerciendo su rol en el nivel medio y ulteriormente del superior, destacando que la semilla surgió desde su formación, bajo la dirección de consagrados educadores, que además de brindar importantes conocimientos, le convocaron a participar en tareas que fueron conformando su visión del mundo, proceso que se consolidó en la etapa juvenil, incluyendo valores humano-universales, imprescindibles para la realización de la actividad educativa en cualquiera de los niveles de enseñanza. Se asume la metodología cualitativa que caracteriza a la historia de vida como expresión de la investigación biográfica, de tipo descriptiva, cuya importancia radica en describir e interpretar el relato de la autora en su desarrollo y creación de significados, al producir la reconstrucción y el seguimiento del hilo conductor que relaciona, a través del tiempo, unas experiencias con otras en su vida. Cuenta con la bibliografía actualizada que norma este tipo de estudio.

Palabras clave: axiológica, actividad educativa, enseñanza, formación como maestra, medio rural.

[1] El presente trabajo fue presentado en el VII Coloquio internacional de maestras rurales, de pueblos originarios, afrodescendientes y africanas en la Universidad de Catacamas, Honduras, octubre de 2023. Mesa de trabajo: No. 2 Maestras rurales y su autora fue distinguida como Maestra ilustre.

Abstract

This paper aims to revisit key moments in the author's professional journey as an educator, constituting a segment of her life history. It outlines the early stages of her teacher training, beginning with her studies at the Annexed Primary School of the Matanzas Teacher Training College. While still a student at the teacher training school, she reflects on the institution's profound impact on her personal and professional development. Here, she began her educational work, emphasizing the significance of her participation in the "Conrado Benítez" Literacy Brigade—an initiative organized by the school—which led her to teach in a remote rural area in the easternmost province of Cuba. The narrative continues with her professional trajectory following graduation, highlighting her roles at the secondary and, subsequently, the higher education levels. The author underscores that the foundation of her vocation was laid during her formative years under the guidance of devoted educators who imparted valuable knowledge and inspired her to engage in meaningful tasks that shaped her worldview. This developmental process, rooted in her youth, included the internalization of universal human values essential to educational practice at all levels of instruction. The study adopts a qualitative methodology characteristic of life history as a form of biographical research. It is descriptive and emphasizes the importance of narrating and interpreting the author's experiences, reconstructing and tracing the thread that links various episodes in her life over time. The work includes an updated bibliography consistent with this type of study.

Keywords: axiological education, educational activity, teaching, teacher training, rural environment.

Palitpütchiru'u

Waraitüsü jüchiirua ji'yataapu'ukaa anain jünain ekirajaa ashajakat tüü, jüchikimaajatü jüpüshi jaa'inrakat, eere juttia jünain ekirajaa, wanaa jümaa jikirajaain julu'u Escuela Primaria ji'ipajeekat Normal de Matanz. Chapa jia jikirajaain julu'u Normalkaa, jüküjaain kasain anain jümüin majayülüiwaa jia, jia juttiaka jünain atüjaa jukua'ipa ekirajaa, jükajaain jamakua'ipalüin jütüjain ekirajaa majayütchoinwa'aya jia, atüjaleesia jünain tü ekirajaa wayuu matüjainsalü ashajaa jümaa laülaayuuin, kanüliasü "Conrado Benitez", ounejaashi jutuma ekirajüleekat ekirajülii, chajatü jia namaa wayuu isashiije'ewalii, wanee mma wattasü juulia mainmain piichiirua, wanee provincia wopumuinsu julu'u mmakat Cuba. Eesü jüchiki jalakualüin jia jüchikijee kettaain jutuma ekirajawaa jüpüla ekirajaa, jikirajüin tü jüse'eru'uikaa jüchikijee tü mulo'usukoo, kapülainka jutuma atüjaa juuntakaa jünain palajatü ji'yataain, namaajütü wanee ekirajülii yalatchii jünain na'yataain, wanaawasü tü natüjainkat jümaa kasa nee'iyatakat jümüin jamüin tü mmapa'akat, a'laüle'etsü jaa'in majayülüiwa'aya jutuma ti'a, eesü tü wayuwaakat jutuma, cho'ujaaka ma'in jüpüla ekirajaa eepünaale jia, eepünaale tü eitaanakat jüpüla. Aku'majünüsü jüka wanee "método cualitativo" münüsü, ayu'lakaa jünain nachiki wayuu wanee akua'ipaa atüjaana aa'u jutuma, asakinnaka anain jamakua'ipaliin nakua'ipa wanee wayuu, akotchajünüsü, e'raajünüsü wanewa'ai jukua, cho'ujaasü jüka jüküjain otta jükatalüin wane'ewai jukua naa'inraka na kachikimaajanakaa, o'uninnüsü jamakua'ipalüin tü achikiikat jükalu'u ka'i, ayaawatüsü ma'aka eere müin aka jaa'in. Eesü tü kara'loutairü ashajünüikat paala müinya jüchikiya.

Pütchi katsüinsükat: ojutuuu, a'yatawaa jünain ekirajaa, ekirajaa, ekirajawaa jüpúla ekirajaa, isashiipa'aje'ewalii

Introducción

Esta presentación se escribe de manera testimonial, tal como lo expresa la autora, quien expone: en cierta ocasión escribí sobre un momento de mi vida, para cumplimentar la convocatoria del Taller Provincial "La formación de educadores en Cuba: experiencias y desafíos actuales", auspiciado por la Asociación de Pedagogos de Cuba; ahora, de manera inesperada, se me invita a escudriñar en los recuerdos nuevamente, con parecidas intenciones de expresar mis experiencias en la formación y ejecutoria del magisterio. El recorrido no resulta fácil tras tantos años transcurridos, sin embargo, he iniciado el camino con una pequeña incursión desde la niñez, antecedente a lo que después sería mi actividad laboral hasta los momentos actuales. A continuación, destaco la formación en la Escuela Normal de Matanzas que ostentaba el nombre del malacólogo y zoólogo, destacado investigador y profesor universitario matancero, "Carlos de la Torre y Huerta"[2], ubicada en mi ciudad natal, donde siempre he vivido, centro en el que me inicié en la actividad revolucionaria, vinculada a las tareas educacionales, haciendo especial hincapié en mostrar lo que en mi formación influyó la participación en la Brigada Alfabetizadora Conrado Benítez, convocada por la escuela, momento especial de este estudio, que se complementa con parte del recorrido posterior a mi graduación como maestra, al asumir responsabilidades que me acercaron nuevamente al medio rural. Al arribar a la Universidad de Matanzas, lugar donde laboro por cuarenta y cinco de los sesenta y un años de trabajo como educadora, también he podido vincularme a senderos similares, mediante un proyecto de Trabajo Comunitario Integrado. Sirva este testimonio para homenajear a aquellos que con su cariño y dedicación me abrieron el camino luminoso hacia la realización personal.

Desarrollo

Los inicios de una travesía de luz

Recorrer mi vida resulta difícil por lo extensa. Nací como hija única en el seno de una familia humilde, aunque con posibilidades económicas superiores a las de nuestros vecinos, mi padre era marino mercante que tocaba puerto en diferentes países de América, y tenía un salario fijo, mientras los que me rodeaban carecían de recursos y los buscaban mediante la pesca, el trabajo doméstico de las mujeres, u otras tareas que les garantizaran el sustento honradamente.

[2]Carlos de la Torre y Huerta (1858-1950). Científico matancero, proporcionó importantes conocimientos al país desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, como la Propuesta de plan de estudios para las escuelas públicas de Cuba en 1899, que incluye las Escuelas Normales.
Por toda la intensa labor científica y pedagógica que desarrolló en esta etapa recibió numerosos reconocimientos. En 1910 la Academia de Ciencias le nombró Académico de Mérito. Dos años después la Universidad de Harvard, Estados Unidos, le otorgó el título de Doctor Honoris Causa, siendo el primer latinoamericano que lo recibió. En 1924 la Sociedad Económica de Amigos del País le premió con la condición de Socio de Mérito. Recibió en 1935 la Gran Cruz de Carlos Manuel de Céspedes, la más alta distinción que se otorgaba en Cuba. Fue exaltado como Profesor Emeritus de la Universidad de La Habana en 1938. Ese mismo año la Universidad Federico Schiller, de Jena, Alemania, le nombró Doctor Honoris Causa. Un año después la Academia de Ciencias Médicas, Físicas y Naturales de La Habana le tributó un homenaje por sus 80 años. (Secada, 2021, 51-52).

Figura 1. En la Escuela Primaria Leonor Pérez, 1952, (la autora, segunda de la primera fila, sentada junto al estandarte).

Comencé mis estudios en una escuela del barrio, "Leonor Pérez"[3]allí cursé hasta el tercer grado de la enseñanza primaria; mis padres, buscando un centro escolar que tuviera otro nivel de desarrollo, solicitaron mi ingreso en la "Escuela Primaria Anexa a la Normal" de Matanzas. Concedida la solicitud llegué a un mundo estudiantil diferente.

Figura 2. La autora en la Escuela Primaria Anexa a la Normal, 1955

El uniforme escolar era en verdad uniforme, a los padres se les entregaba un documento mimeografiado, donde aparecían las exigencias del atuendo: dimensiones de la faja de la cintura, de los pliegues de la falda, de la altura del dobladillo. Lo mismo, respecto a la indumentaria para la educación física y de la ropa de invierno. Era tan preciso todo que incluía los botones, el monograma identitario del plantel, las medias blancas y los zapatos. Cuando se producía la formación en el patio interior de la escuela, todo el estudiantado en filas separadas por sexo, parecía un ejército por su marcialidad.

[3]Leonor Pérez, madre de José Martí, Héroe Nacional cubano.

Este fue un momento importante en mi formación, porque potenciaba valores como la disciplina, el respeto a la institución escolar, la pulcritud individual y colectiva, ya que la limpieza era cuidadosamente vigilada en cada estudiante, y el vestir de maestros y del director era ejemplo y admiración de la comunidad, por su elegancia y sobriedad, sin perder la sencillez y funcionalidad.

Explicaron a mis padres que me matricularían en tercer grado e iría a un aula múltiple, al que asistían escolares desde tercero hasta quinto. Allí conviví en el multigrado y pude apreciar la destreza de mi maestra para tener a todo el alumnado ocupado en la variedad del contexto: el uso múltiple del pizarrón, las tareas simultáneas, la atención a lo propio, mientras otros se ocupaban de realizar lo diferente. Recuerdo lo que influyó este modelo respecto al cuidado de los más pequeños y la armonía de las relaciones entre grupos de diversas edades, de niñas y niños, que estudiábamos en armonía.

Guilarte, (2003, 18) citado por Fajardo (2019) hace referencia a que Aguayo (1945) y Guerra (1954) "criticaron fuertemente la incompleta preparación de los maestros egresados de las Escuelas Normales". Se refieren a la falta de preparación para el trabajo en la escuela del medio rural, en la que primaba el multigrado. Fajardo (2019) concluye la idea exponiendo que "la contribución más notable a la formación de maestros para las escuelas multigrados se produce en 1959 con el triunfo de la Revolución cubana" (14).

A pesar de recibir una enseñanza tradicional, en la que el docente resultaba el principal protagonista, mi maestra logró diagnosticar mis conocimientos e informar al director de la escuela, que la nueva estudiante tenía vencidos los objetivos del grado matriculado y debía incorporarse al cuarto grado, proceso que se realizó una vez comunicado a mis padres. Ello fue un importante impulso al reconocimiento, a pesar de mi corta edad, de la justeza que caracterizaba a mi nueva maestra.

Aunque como he manifestado en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se aplicaban las más novedosas tendencias de la educación, sin embargo, la dirección y claustro estaba conformado por personas bien preparadas, con amplios conocimientos de sus materias y el currículum no se concretaba a las asignaturas que comúnmente se ofrecía en la enseñanza primaria, sino que incluía otras como la escritura, el dibujo lineal, el idioma inglés desde los primeros grados, la educación física y el deporte, en un amplio patio al que para acceder debíamos bajar una escalera en silencio y bajo la vigilancia de maestros y conserjes, que cuidaban que no existiera ningún accidente en la empinada gradería.

Las reuniones de padres se realizaban con regularidad y siempre los míos se sentían congratulados por los resultados que iba alcanzando su única hija, en una escuela en la que la disciplina era primordial. El cuadro de honor al que podían acceder los mejores estudiantes -lo que para muchos era una meta a lograr- adornaba la antesala de la oficina del director. La hora del receso era ansiada por todos, con la merienda a mano y la posibilidad del esparcimiento sin excesos en los juegos. En este momento nos cuidaban dos conserjes, a las que respetábamos como a las maestras y al director.

Los viernes era el día en que se celebraba el acto cívico, en el que en múltiples ocasiones declamé poesías, de pie, encima de una silla, para lograr ser vista y oída por todos. Era un acto solemne, patriótico y de estímulo a los mejores. El 28 de enero, en honor al natalicio de José Martí, la escuela en pleno desfilaba por la ciudad, ante la estatua del Apóstol, conducida por una estudiante que llevaba la batuta, seguida por las bastoneras, entre las cuales marchaba yo, y la banda de música escolar. Era un día de orgullo patrio.

El sexto grado lo alcancé en esta escuela, donde culminé la enseñanza primaria, quedando en mi corazón una gran alegría y admiración por el saber logrado y disfrutado; en este grado la experiencia fue diferente, con una maestra solo para nosotros, exigente y preparada como las demás, cercana y deseosa de la superación de sus discípulos.

La especificidad de asistir a la Escuela Anexa la notábamos al apreciar el aula espaciosa a la que asistían alumnos de la Normal, con sus bellos uniformes a los cuales me referiré más adelante. Lo más importante es que los estudiantes normalistas realizaban sus prácticas docentes en nuestra escuela. Aquellas eran clases impartidas por nuestras maestras ante ellos, o por los propios normalistas, con la presencia de profesores de esa institución escolar, que las supervisaban y evaluaban. A estas alturas, pienso que esa experiencia puede considerarse una premisa de mi vocación futura.

En la Escuela Primaria Superior No. 1 "Julio B. Moreno"[4] (Nivel escolar Medio Básico) encontré un entorno en el que se mantenía el orden y la disciplina a que estaba acostumbrada. Siempre mis preferidas fueron las materias de ciencias sociales, Historia y Cívica; por los resultados obtenidos en la clase de Cívica tuve el honor de recibir como obsequio de mi profesora (poetisa) un libro de sus versos.

Figura 3. La autora en su escuela Primaria Superior, Curso 1957-58.

Sentía mucha complacencia en las clases de Lenguaje, y mi atracción mayor estaba en la de Música, impartida por una maestra entrada en años; allí conocí la historia de músicos cubanos famosos, a los que aprendí a admirar, y me destaqué a tal punto, que

[4] Julio B. Moreno, hijo del prominente pedagogo matancero Antonio Luis Moreno, siguió el camino del magisterio, fue director de la Escuela Pública No. 18, a fines del siglo XIX y principios del XX.

la maestra me distinguió con un obsequio, tras las evaluaciones correspondientes. Estos estímulos se otorgaban por iniciativa de los educadores, quienes asumían los gastos.

Vencido este nivel de enseñanza, me preparé para presentarme a los exámenes para el ingreso en la Escuela Normal de Matanzas, fundada el 16 de octubre de 1918.

Formación como maestra

En una mañana, estando de vacaciones en casa, con sorpresa escuché por la radio local un listado de nombres y apellidos de personas entre los cuales apareció el mío. Se trataba de la relación de estudiantes que habían aprobado los exámenes y constituirían la matrícula de nuevo ingreso en la Escuela Normal de Matanzas. La alegría se manifestó en mí, la familia y los vecinos, quienes no tenían muchos ejemplos de estudiantes que alcanzaran tan honroso nivel escolar, en una escuela de gran prestigio en la ciudad.

> Desde niña sabía que mis padres aspiraban a que estudiara para hacerme maestra, carrera que ellos consideraban que podrían costearme en aquella sociedad, en la que un marino mercante jubilado (…) y una ama de casa no podían financiar otras aspiraciones. A lo anterior se unía el reconocimiento social que tenía la profesión, aún cuando los gobernantes hicieran poco por el magisterio cubano (Romero, 2017, 1).

Comencé experimentando novedades como tomar un ómnibus para acceder al centro, pues las escuelas anteriores tenían ubicación en las cercanías a mi hogar.

La Normal estaba enclavada en un lugar alto de la ciudad, en un bello edificio, aún existente con sus transformaciones, de donde se aprecia un magnífico paisaje en la lejanía. El uniforme femenino era precioso: saya tachonada de teca negra y blusa blanca, adornada por una corbata amarilla para las estudiantes de primer año, rosada para las de segundo, rojo para las de tercero y azul para el cuarto y último año. Aquel colorido me extasiaba. No existía el uniforme masculino, los varones usaban generalmente el pantalón negro o de color oscuro, con una camisa blanca.

Figura 4. La autora a la izquierda del profesor Mario R. Castro Ramos, con su grupo estudiantil de la Escuela Normal, 1961.

En la primera etapa se manifestaban huelgas estudiantiles contra la dictadura que existía en el país[5], que en cierto sentido me asustaban, aunque me mantenía al margen. Al triunfo de la Revolución en 1959 todo cambió; el problema de la educación fue uno de los seis que planteara Fidel Castro Ruz en *La Historia me Absolverá*, su alegato presentado en el juicio realizado a los asaltantes a los cuarteles Moncada de Santiago de Cuba y Carlos Manuel de Céspedes de Bayamo. Para enfrentar el problema de la educación, entre las transformaciones iníciales se convirtieron los cuarteles en escuelas, sobre lo que expresó el dirigente máximo de la Revolución, en junio de 1959:

> Nosotros hemos ido convirtiendo las fortalezas en escuelas, porque para eso tenemos todas las montañas y todos los campos de Cuba. Es decir que la Revolución mientras más cuarteles convierta en escuelas más fuerte está, porque la defensa de la Revolución no está en los cuarteles: ¡La defensa de la Revolución está en el pueblo! (Castro, 1959, 2).

En agosto de 1959, se producía el Primer Congreso Nacional de Maestros Rurales en el que el comandante Fidel Castro proponía a los maestros graduados crear 10.000 aulas en los campos cubanos, para llevar la enseñanza a esas zonas del país, aun cuando los recursos con los que se contaba eran muy reducidos.

En 1960 se produjo la incorporación voluntaria de estudiantes de cuarto año de las Escuelas Normales al Curso de Adaptación al Medio Rural; en el mismo año se conformó la Brigada de Maestros Voluntarios de Vanguardia Frank País, para llevar la enseñanza en las zonas montañosas, que vinculaba la formación de maestros al medio campestre, y los estudiantes de las Escuelas Pedagógicas realizaban la práctica docente en zonas urbanas y rurales del país (Gell, 2003) citado por Fajardo (2019).

En mi caso, que asistía al primer año como normalista, permanecí en la Escuela, donde tuve profesores inolvidables que influyeron notablemente en mi quehacer posterior como maestra y en el desarrollo personal.

Como directora había sido situada una educadora ejemplar, quien mantenía una relación formadora con el estudiantado, al que exhortaba a ser partícipe de las necesidades del momento. El profesor de las asignaturas de Ciencias Sociales, en este año Geografía Física y de Cuba,era para nosotros un ídolo, no solo por su sabiduría, sino por sus convicciones, su ejemplo; sus clases llevaban los avances que ya en esos momentos nos alejaban de la pedagogía tradicional, creando un ambiente en el que los estudiantes nos constituíamos en los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje; estas clases se diferenciaban de otras menos activas, a lo que hace referencia la investigación inédita Escuela Normal de Matanzas 1958-1959,del profesor Mario Raúl Castro Ramos(s.f):"El estudio se llevó siempre a cabo por medio de copias mimeografiadas o lecciones dictadas como norma, a pesar de lo poco recomendables de este procedimiento" (8).

En el mismo grupo de asignaturas de Ciencias Sociales, el profesor de Historia era un erudito por su amplia sabiduría y le ostentábamos un respeto que se acercaba al temor;

[5]Se trata de la dictadura de Fulgencio Batista, quien había llegado al poder en 1952 mediante un golpe de estado y que fue derrocado por la Revolución, el 1ro. de enero de 1959. Nota de la autora.

la profesora de Química que impartía docencia en el cuarto año, nos abrió el camino al bien público cuando nos convocó a trabajar en las noches con personas que no habían podido estudiar: unos analfabetos, otros en niveles bajos de la enseñanza primaria. Cada noche dábamos dos horas de clases y la profesora nos retornaba en su auto hasta nuestras casas. Me correspondieron estudiantes que debían cursar el segundo grado, y no hubo práctica docente más placentera y provechosa que aquella que realizamos con esos adultos, que tenían vivencias diferentes a las nuestras; algunos eran trabajadores, ansiosos de superación, con las posibilidades que nunca habían tenido y ahora les brindaba la Revolución. Fue un aprendizaje mutuo, que se adelantó a tareas futuras.

Figura 5. La autora en extremo derecho de la primera fila. Delante un niño del barrio pobre aledaño al centro, 1961.

El 10 de octubre de 1960, el comandante Fidel Castro Ruz, en la clausura del Primer Congreso Nacional de los Consejos Municipales de Educación planteaba:

> Nos estamos proponiendo algo muy ambicioso, una tarea difícil y que, en realidad, va a poner a prueba la capacidad de todos nosotros, va a poner a prueba la capacidad de nuestro pueblo, ya que nos estamos proponiendo hacer en un año lo que no pudieron o no quisieron hacer otros en 58 años. Es decir, que nos proponemos en el año 1961, que ya lo hemos calificado como el Año de la Educación, erradicar el analfabetismo en nuestro país (1).

Yo me mostraba tan apasionada, que el profesor de francés me comparara con Juana de Arco[6]y cuando llegó la convocatoria para la Campaña de Alfabetización decidí de inmediato incorporarme, sin embargo, encontré los primeros escollos, en el seno familiar.

[6]Juana de Arco (nacida en 1412 y condenada como hereje y quemada viva en 1431), también conocida como la *Doncella de Orleans*, fue una heroína, luchadora militar que se destacó en la Guerra de los Cien Años. Su lucha para expulsar a los ingleses de Francia, le hizo merecedora de ser venerada por las Iglesias Católica y Anglicana. Fue beatificada por el Papa Pio X en 1909 y canonizada en 1920 por Benedicto XV, siendo declarada Santa Patrona de Francia desde ese momento.

Nos convocaban a integrar la Brigada Alfabetizadora Conrado Benítez[7]. Mis amigas y amigos normalistas tuvieron fácilmente el permiso de sus padres para incorporarse a la brigada; en mi caso, se negaban por temor a lo que pudiera ocurrir, en un momento en que los grupos de contrarrevolucionarios incursionaban en diferentes lugares del país, en especial en las lomas del Escambray, llevando muerte y destrucción.

Al final, ante mi convencimiento y la insistencia de mis compañeras de estudio y familiares, accedieron a dar el permiso, solicitando que se me ubicara en algún lugar cercano, para ellos no perder el control sobre su hija única.

Mi primera experiencia como maestra rural

El año 1961 fue particularmente complicado, el 15 de abril aviones enemigos bombardearon aeropuertos en diferentes lugares del país. El 16 de abril en las palabras de despedida de duelo de los caídos, Fidel proclamaba el carácter socialista de la Revolución. Ese día marchábamos brigadistas matanceros hacia Varadero[8], donde recibiríamos la preparación para marchar a realizar la alfabetización. Estábamos en la antesala de la invasión mercenaria por Playa Girón.

Mientras asistíamos al seminario para llevar la enseñanza a todos los lugares donde hubiera un analfabeto, veíamos las noticias que brindaba la televisión sobre los combates contra los mercenarios financiados por los imperialistas norteamericanos, y allí pudimos conocer acerca de la derrota que habían sufrido en su intento de tomar el lugar como cabeza de playa, y armar un gobierno que tuviera el apoyo de los países lacayos, que conformaban la Organización de Estados Americanos (OEA). Pudimos ver las imágenes de aquella brigada 2506 vencida, que posteriormente fue canjeada a los Estados Unidos por compotas.

Las circunstancias no permitieron cumplimentar las peticiones de mis padres, puesalfabeticé en el lugar más distante del entorno matancero, en el cuartón La Máquina, de Gran Tierra de Maisí[9], en la zona más oriental del país.

En el trayecto todo resultaba nuevo para mí, porque siempre había tenido una vida urbana; desde el tren que nos llevaba hasta la ciudad de Santiago de Cuba, fui notando las transformaciones en el paisaje; en el recorrido desde Santiago de Cuba hasta la ciudad de Guantánamo, aprecié paisajes maravillosos, y desde allí hasta la ciudad de Baracoa, todo fue novedoso: vi manantiales preciosos saliendo del lomerío, crucé por La Farola[10], altitud peligrosa en un lugar sin carretera, todo fue vencido y llegamos a Baracoa, la primera villa de Cuba, fundada por el conquistador español, Adelantado

[7] Conrado Benítez García (1942-1961) joven maestro matancero, asesinado el 5 de enero de 1961, por una banda de alzados contrarrevolucionarios, en el macizo montañoso Escambray, donde alfabetizaba y daba clases. El día 17 del mismo mes se creaba la brigada de alfabetizadores, que en homenaje adoptó su nombre. Nota de la autora.

[8]Ciudad balneario de la provincia de Matanzas; cuenta con una de las más bellas playas. Nota de la autora.

[9] Gran Tierra de Maisí, hoy constituye el consejo popular Maisí, perteneciente al municipio de Baracoa en la provincia Guantánamo. Lugar donde fue descubierto el Cemí de la Gran Tierra, considerada como la principal pieza arqueológica aborigen cubana, descubierta por dos campesinos a fines del siglo XIX, y que representa la imagen de un dios taíno. Nota de la autora.

[10]Elevación de la Vía Azul, carretera entre las ciudades de Guantánamo y Baracoa. En La Farola se construyó un viaducto en 1964, incluido en las siete maravillas de la ingeniería civil cubana. Nota de la autora.

Diego Velázquez, el 15 de agosto de 1511, con el nombre de Nuestra Señora de la Asunción de Baracoa (Callejas, S., et all., 2011).

El viaje de Baracoa a Gran Tierra de Maisí fue un disfrute del medio rural de la zona oriental cubana; en ese momento crucé ríos desde un jeep, sobre una especie de patana, que nos conducía hasta la otra orilla, pude ver la polímita[11], molusco endémico del país, aprecié las especies de palmas que no resultan muy presentes en occidente, entre otras características del lugar.

Este ha sido uno de los grandes vuelcos en mi vida de normalista. Allí viví en un caserío que llamaban La Valla, porque en el lugar había una edificación donde se hacían peleas de gallos; aunque nunca lo visité, desde la casa de la familia campesina donde fui ubicada, oía las expresiones de los campesinos que allí asistían los domingos.

Figura 6. Frente a la casa donde alfabetizó con el estudiante.

Figura 7. Uniformadas, junto al maestro, de mayor edad, otra alfabetizadora y la dueña de la casa, otras brigadistas y niños de la familia con quien vivió, 1961.

Como se observa, la vivienda en la que residí era humilde, contaba con piso de tierra y techo de tejas; allí dormí en hamaca, aprendí sus costumbres culinarias muy diferentes a las de la zona occidental del país y de las ciudades, di las clases a estudiantes de diversas edades, desde catorce hasta más de ochenta años, todos analfabetos.

Observé a las mujeres lavar en el río, a todos cargando el agua para beber desde cierta distancia, y conocí personas con muchas similitudes físicas con los aborígenes de Cuba.

Las clases que debía impartir, se realizaban en el horario nocturno, para no afectar el tiempo de trabajo de nuestros estudiantes, y de nosotras, las seis brigadistas radicadas en el cuartón, quienes también recogíamos café, que era la actividad laboral principal en el lugar. Como no había luz eléctrica, cada alfabetizador fue dotado de un farol para alumbrar las noches de trabajo.Para la actividad docente contamos con una maestra

[11]La polímita reside en diferentes lugares del oriente cubano, es considerada como el molusco más bello del mundo por las variaciones y colorido de sus conchas. Nota de la autora.

responsable, que orientabael trabajo y atendía otras necesidades que surgieran. En realidad, estábamos preparadas para enfrentar la alfabetización, porque habíamos sido capacitadas y formadas en la estancia en Varadero, antes de marchar a los lugares de destino y contábamos con el manualy la cartilla -materiales docentes-el primero para los brigadistas y el segundo para cada estudiante.

'Alfabeticemos' era el Manual para el Alfabetizador, editado por la Comisión Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación (1961), presidido por el pensamiento martiano "…Y me hice maestro, que es hacerme creador" (Martí,1975, T. 7, 116).

El Manual estaba conformado por tres partes: la primera con orientaciones para el trabajo del alfabetizador, la segunda incluía temas sencillos sobre cuestiones esenciales del proceso de la Revolución, con el fin de proporcionar al alfabetizador información sobre los asuntos que se trataban en la cartilla 'Venceremos' y la tercera con el vocabulario, conformado por las palabras cuyo contenido era conveniente aclarar.

Las Orientaciones para el trabajo del alfabetizador contenían explicaciones sobre cómo usar la catilla de ejercicios para los estudiantes y observaciones. La segunda parte del Manual reunía veinticuatro temas, entre los cuales aparecían los relacionados con los problemas planteados en "La Historia me Absolverá", que serían atendidos para su solución de lograrse el triunfo revolucionario, encabezados por *La Revolución*, en el que se reconocía el derecho al trabajo para acabar con el desempleo en el país con el régimen anterior; *La tierra es nuestra,* que recogía el resultado de la Ley de Reforma Agraria, promulgada el 17 de mayo de 1959, complementada con el tema *Las cooperativas*, que incluía la conformación de esta forma productiva en las tierras expropiadas a los latifundistas, donde se dio trabajo a los obreros agrícolas desempleados en la mayor parte del año, antes del triunfo revolucionario; *El derecho a la vivienda*, problema difícil de resolver, para los que se adoptaron medidas como la construcción delas mismas, la rebaja de alquileres y la promulgación de la Ley de Reforma Urbana, por la cual los inquilinos se convertían en propietarios de sus viviendas; *La Revolución convierte cuarteles en escuelas*, con lo cual sedaba respuesta al problema de la educación, apoyado con el tema *La Alfabetización*, propósito que libraría al país de tal atraso cultural; *La industrialización*, importante anhelo de avance económico del país y de garantía de empleo a los obreros, así como *La salud*, cardinal problema a resolver, para lograr ¡Un pueblo sano en una Cuba libre! Concluía la sección el tema *La Declaración de La Habana*, aprobada el 2 de septiembre de 1960.

Al final, en riguroso orden alfabético, un vocabulario cuidadosamente diseñado para el propósito de preparar al alfabetizador para ampliar el vocabulario estudiantil.

La cartilla ¡Venceremos! (Comisión Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación, 1961), contentiva del sistema de ejercicios para aprender a leer y escribir, comenzaba con las vocales abiertas y cerradas, hasta llegar a las sílabas, palabras, oraciones y párrafos, adornados con láminas alegóricas a los temas a tratar, relacionados con la realidad de los trabajadores y de todo el pueblo cubano.

Fue una muy buena oportunidad formativa contribuir con el crecimiento de aquellas personas que vencían los objetivos y al final, todos pudieron escribir una carta de su

puño y letra, a Fidel Castro, creador de tan importante labor educacional. Mi vivencia como alfabetizadora en una zona rural me dejó muchos saberes y conocí el campo, en momentos en que aún el proceso revolucionario era joven y las medidas tomadas no habían dado todos sus frutos. vc

En ese entorno apreció las diferencias regionales y sociales en general; aunque no se veían niños descalzos ni hambrientos, encontré hábitos motivados por la incultura, tratamientos discriminatorios hacia personas que se consideraban inferiores por las condiciones y lugar de residencia, machismo, entre otros. En contraposición, familias cariñosas que abrieron sus puertas para recibir a las brigadistas, aprendimos a hacer trabajos nunca realizados anteriormente, en fin, logramos los objetivos educativos.

Un momento especial lo constituye el recuerdo de mis discípulos, uno de los cuales era octogenario, con gran interés por el estudio, que no enturbiaba su dificultad visual, era el primero en llegar a la clase, armado de sus antiguos espejuelos; en otro extremo etario una inteligente adolescente, única estudiante femenina, que aprendía rápidamente, captando con gran facilidad los conocimientos brindados. Un caso especial era el alumno que a su vez era el dueño de la casa que me había dado abrigo en el lugar. Era un hombre de mediana edad, trabajador como cocinero en un campamento situado en un lugar relativamente lejano, por lo que debía despertar bien temprano para marchar al laboreo; me daba cuenta que recibir las clases era un gran sacrificio para él, después del trabajo y del viaje de regreso, sin embargo, no cejó en el empeño de estudiar. El resto de los estudiantes, hasta el total de ocho eran trabajadores del campo, relacionados con el café y el cacao.

El regreso, en diciembre de 1961, fue grandioso, el acto en la Plaza de la Revolución José Martí[12], cantando la canción de los alfabetizadores "Cumplimos, cumplimos, cumplimos, triunfamos, triunfamos, triunfamos, Cuba lo dijo ante el mundo, nosotros lo realizamos" y diciéndole al comandante Fidel Castro ¡Dinos que otra cosa debemos hacer!.

Incorporados de nuevo al entorno matancero nos graduamos de manera paulatina, según el año en que estábamos antes de la Campaña de Alfabetización y el centro se transformó en Escuela de Maestros Primarios, al unirse con la Escuela del Hogar y la Normal de Kindergarten; sin embargo, la Normal había sido para nosotros forjadora de espíritus, defensora de buenas causas, orgullo por la sabiduría entregada.

La dirección del país, para estimularnos, nos ofreció el Plan de Becas, cada joven cubano tuvo la posibilidad de ir a las universidades a formarse en diferentes carreras, lo cual yo logré en la década siguiente, porque en ese momento preferí seguir transitando por el camino del magisterio y comenzar a trabajar, para ayudar económicamente a mis padres.

[12] Plaza cuya construcción comenzó en 1952 denominada Plaza Cívica, concluida tras el triunfo revolucionario de enero de 1959. El 16 de julio de 1961, cambia su nombre oficialmente por Plaza de la Revolución José Martí. Ubicada en la ciudad de La Habana, ha sido el lugar donde se han realizado importantes desfiles y actos con la participación popular. Nota de la autora.

Otros momentos de mi actividad educacional en el entorno rural

Después de graduada como maestra trabajé con niños (todos varones) hijos de pescadores, que asistían en condiciones de becarios a la Escuela de Mar "González Lines"[13], ubicada en Varadero. Posteriormente razones familiares y de salud me incitaron a dejar atrás la enseñanza primaria, y buscando cercanía al lugar donde residía en ese momento, me presenté a las oposiciones (exámenes de obtención del derecho a un aula) para impartir Historia en el Nivel Medio Básico, en la ciudad de Cárdenas[14]; lo cual logré.

Por ese entonces había alcanzado la titulación como profesora de ese nivel, y el trabajo exitoso con estudiantes de noveno grado que debían enfrentarse a la realización de un examen de nivel, que les exigía una preparación profunda de los conocimientos adquiridos, determinó que fuera nombrada como Inspectora de Historia del Nivel Medio Básico en la provincia de Matanzas, conformada entonces por seis regiones, de las cuales atendía la enseñanza de la Historia en tres: Cárdenas, Jovellanos y Colón, que integraban trece municipios y quince escuelas secundarias básicas. En esos momentos, residía en el central Julio Reyes Cairo[15] del municipio de Jovellanos, donde mi esposo fungía como administrador, y desde allí me trasladaba hacia todas las escuelas que debía atender.

La necesidad del momento me llevó de nuevo a la docencia en el medio rural, en este caso en la Escuela "Tania la Guerrillera"[16] del municipio de Jovellanos.

La escuela estaba enclavada en un plan experimental agrícola que se dedicaba al cultivo de la fresa, los estudiantes asistían a ella en condición de becarios. Allí participaba en la docencia y en la recogida de fresas con los educandos, en las sesiones dedicadas a esa tarea. Contábamos con un buen colectivo de docentes de Historia para los grados séptimo y octavo, y a mí me correspondió atender al noveno grado, que recibía Historia de Cuba y además dirigir el colectivo de asignatura.

Una rigurosa disciplina exigía el director a estudiantes y profesores. Se trabajaba en una sesión en el aula y en otra en el surco. Fue una buena experiencia, en un entorno rural matancero, en un plan agrícola que entusiasmaba al estudiantado por su novedad y por poder degustar la bella, dulce y jugosa fresa local; en la matrícula contábamos con estudiantes de todo el municipio, algunos de la cooperativa agrícola cercana creada por la Revolución y otros de los centrales azucareros de la zona. Parte de ellos estaba habituado al trabajo agrícola, otros aprendieron con agrado. Uno de esos estudiantes hoy es mi compañero de trabajo y ostenta el título académico de doctor en ciencias,

[13] Escuela que se rinde homenaje al Capitán de Corbeta Andrés González Lines (1917-1961), quien el 6 de mayo de 1961, mientras realizaba una misión de entrenamiento y patrullaje de la Marina de Guerra Revolucionaria fue víctima de una agresión pirata junto a 16 compañeros, pereciendo todos.Nota de la autora.

[14] Conocida como Ciudad Bandera, por ser el lugar donde en 1851 ondeó por primera vez la que sería posteriormente enseña nacional cubana. Nota de la autora.

[15]Julio Máximo Reyes Cairo (1930-1953). El central toma el nombre de este joven matancero, natural del municipio de Jagüey Grande, participante en el Asalto al Cuartel Moncada, donde fue hecho prisionero y asesinado posteriormente por los militares de la tiranía de Fulgencio Batista. Nota de la autora.

[16] La escuela llevaba el nombre con que se conocía Tamara Bunque Vider (1937-1967) joven nacida en Argentina que se incorporó y murió en la guerrilla del Che en Bolivia. Nota de la autora.

otros llegaron a graduarse en la universidad en diferentes carreras y han desarrollado variadas profesiones.

En 1970, Cuba tenía una meta económica muy ambiciosa: producir 10 millones de toneladas de azúcar; en consecuencia, mi compañero quien laboraba en el sector de la industria azucarera, fue ubicado a dirigir las labores en el central Méjico, de importante alcance productivo, perteneciente al municipio de San José de los Ramos, en la región Colón, lugar de mi nueva residencia.

Por esa razón mi actividad laboral cambió, encargándome primero de la superación de los docentes que impartían Historia en el nivel medio básico y posteriormente desempeñando la responsabilidad de directora municipal de educación en el municipio San José de los Ramos. En este caso mi función no era la de ser maestra o profesora, sino dirigir el desarrollo de la actividad educacional en un municipio con características rurales.

Compleja actividad, que abarcaba la enseñanza primaria y secundaria básica en los entornos urbano y rural, así como la educación de adultos. Representó una bella y aleccionadora experiencia que me acercó a las escuelitas campestres, donde maestras consagradas realizaban una labor encomiable con estudiantes y padres, con matrículas diversas, a veces muy pequeñas, así como las escuelas primarias urbanas, que atendían a los escolares de los poblados del municipio, desde el preescolar hasta el sexto grado. Y no menos interesante el trabajo con la educación de adultos, donde jóvenes y menos jóvenes recibían el pan de la enseñanza.

Recuerdo los recorridos por el municipio, porque en cada lugar del país contamos con escuelas en las que se alzan las banderas cubanas. Presente la limpieza en aquellas pequeñas escuelas rurales, en condiciones de multigrado, que me traían a la memoria mis estudios primarios.

Aquellas maestras lograban con sus estudiantes y padres mostrar las escuelitas pintadas, con las banderas cubanas flotando en sus astas, el busto con la imagen martiana, siempre limpio y blanco; en su interior los libros y cuadernos forrados esmeradamente, de nuevo la imagen del Apóstol y el escudo nacional, presidiendo las aulas; los niños y niñas cuidadosamente uniformados. Estas características se mantienen en nuestras aulas en la actualidad, en mi memoria funcionan como imágenes creadas por verdaderos artistas.

Los educandos no eran todos hijos de campesinos, había padres que trabajaban en el central azucarero o en los centros de acopio de la caña de azúcar destinada a ser molida, y tenían residencia en la zona campestre. Ellos constituían una matrícula irregular, a veces de primero a tercer grado, otras, con estudiantes de cuarto a sexto y en algunos casos se requería de dos maestras para que cada una atendiera un ciclo.

Contaba el municipio con una inspectora rural, joven muy preparada, consagrada al trabajo, con muy buen dominio técnico, cuya labor diaria era controlar el proceso docente educativo de las escuelas en ese entorno, lo que realizaba con buenos resultados.

Llegar a las escuelas más lejanas requería de gran esfuerzo físico, muchas veces caminando, a expensas de que algún vehículo transitara por el lugar, o a caballo. Era reconfortante apreciar lo que se lograba en el trabajo.

En el municipio contamos con una escuela secundaria básica (Nivel Medio), bulliciosa por la actividad de los adolescentes y una significativa labor la constituyó convencer a los padres de los estudiantes sobre la importancia formadora del vínculo estudio-trabajo. Fue nuevo para todos: estudiantes y padres, docentes y otros trabajadores de la escuela. El plan de La Escuela al Campo abría una contradicción con lo establecido hasta el momento, en que a esas edades los hijos permanecían todo el tiempo en el seno hogareño. Sánchez (2023) plantea al respecto:

> Para todo tipo de problemas o desafíos sociales, la educación suele destacarse como una propuesta de solución, es un hecho que juega un papel básico en la transmisión cultural y en la formación de las personas, donde, es comprensible asignarle el papel de responsable de mantenimiento de la tradición, así como la propulsión y ajuste de las transformaciones sociales (8).

La escuela cambiaba por un período de alrededor de tres semanas su actividad principal, para dedicarse, en la zona rural, a las labores agrícolas. Debíamos garantizar condiciones que aseguraran la permanencia y cuidado de los estudiantes con la participación de todos, por lo que los recorridos hasta el futuro albergue se produjeron a menudo, considerando que lograr la felicidad estudiantil y la tranquilidad familiar requería de un arduo trabajo logístico y en las diferentes esferas de la actividad educativa, con la participación decidida de la dirección del centro, su claustro y las instituciones del lugar donde permanecerían. El empeño permitió que el temor a lo desconocido fuera venciéndose y estudiantes, docentes y otros trabajadores, marcharon a los albergues preparados con los recursos existentes.

La adaptación estudiantil transcurrió rápido; la mayoría aceptó con agrado el cambio, aunque no faltaron adolescentes que pidieron regresar a sus hogares ante las nuevas condiciones, o que se apreciaba que extrañaban a sus familiares, amigos y condiciones del hogar, lo que hacía necesario redoblar la atención, para hacerles reaccionar positivamente, sin imponerles el cambio.

Las tareas agrícolas les entusiasmaron, con normas según sus posibilidades, y poco a poco fueron aprendiendo a recoger los productos agrícolas como el tomate y la papa. Para alentarlos, estaba la emulación individual y colectiva, se informaba el resultado obtenido por el trabajo, se resaltaban y reconocían los estudiantes y brigadas destacadas. Los padres, en las visitas de domingo, podían comprobar la situación del lugar y el estado de sus hijos, cuya mayoría se manifestaba feliz con la nueva experiencia.

A fines de la década del 70 del pasado siglo me incorporé al claustro universitario, con responsabilidad al frente de un departamento docente e impartiendo diferentes materias, en la rama de las Ciencias Sociales. La asignatura Estudios de Comunidades, en la carrera Estudios Socioculturales -hoy Gestión Sociocultural para el Desarrollo- me condujo a participar en una experiencia, que sin actuar como maestra o profesora,

resultó enriquecedora, de vuelta al medio rural, en Triunvirato[17], donde fui facilitadora de un proyecto de Trabajo Comunitario Integrado, con el propósito de lograr el desarrollo de un proceso de transformación: soñado, planificado, conducido, ejecutado y evaluado por la comunidad (Asamblea Provincial del Poder Popular de Matanzas, 2002), marco idóneo para la proyección, ejecución y evaluación de proyectos de vida que contribuyeran a desarrollar la responsabilidad ciudadana como vía para afianzar la identidad comunitaria.

Los principios presentes en las actividades incluían el respeto a la identidad del lugar, la participación activa de los líderes naturales o informales, la integralidad de la caracterización, el diagnóstico y el plan de acción y la participación protagónica de la comunidad en todos los momentos del desarrollo del proyecto.

Acorde con la metodología utilizada, el trabajo fluyó fácilmente y se logró la recolección y organización de información externa e interna, para conocer acerca del ecosistema, las personas y las actividades de las organizaciones e instituciones; información útil que caracterizaba a la comunidad, como proceso dirigido a determinar sus rasgos específicos, con el objetivo de precisar lo propio, lo particular, lo exclusivo que hacía a esta ella y no otra.

La Caracterización complementada con el Diagnóstico permitió la construcción del Árbol de Problemas y del Árbol de Objetivos, que dieron lugar a la confección del Plan de Acción Integrado Participativo, que condujo a la materialización del proyecto. Al avanzar el trabajo fueron los sujetos comunitarios quienes lo continuaron.

Conclusiones

Ha sido esta mi última incursión en la ruralidad cubana, que me ha permitido comprender la diferencia existente a través del tiempo y el trabajo, entre las primeras personas con las que conviví, analfabetas unas y con bajo nivel escolar otras y los actuales sujetos con todas las posibilidades de tomar decisiones mediante la participación ciudadana. Sirva esta porción de historia de vida para enaltecer el papel que ha desempeñado la maestra rural cubana y aquellos, que, desde diferentes funciones y roles, le han acompañado en la labor de educar personalidades sensibles, poseedoras de valores que glorifican a la familia, a la comunidad y a la patria. La labor no ha resultado fácil, sin embargo, ha reunido en quienes la hemos experimentado, prácticas de vida enriquecedoras para el ejercicio profesional, en el campo de la educación.

[17] Comunidad agro-ganadera del municipio de Limonar (Matanzas)que rememora la Rebelión de Triunvirato (1843) en el ingenio del mismo nombre, por la dotación de esclavos que intentaban lograr su libertad. La Lucumí Carlota fue apresada por los españoles, quienes reprimieron violentamente el intento. Nota de la autora.

Referencias bibliográficas

APPP (Asamblea Provincial del Poder Popular de Matanzas). 2002. *Lineamientos Generales para el desarrollo del Trabajo Comunitario Integrado en la provincia de Matanzas*. Matanzas: Imprenta Provincial.

Callejas, S. O. Loyola, H. Díaz, F. López, J. A. Rodríguez. 2011. *Historia de Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castro, F. 1959. *Discurso pronunciado en la reunión con campesinos, Baracoa, Oriente.* La Habana: Dpto. Versiones Taquigráficas, Oficinas Primer Ministro.

Castro, F. 1960. *Discurso pronunciado en el acto clausura del Primer Congreso Nacional de los Consejos Municipales de Educación*. La Habana: Dpto. Versiones Taquigráficas, Oficinas del Primer Ministro.

Castro, M. R. s.f. *Escuela Normal de Matanzas (1918-1959).* Investigación inédita.

Fajardo, R. 2019. "La formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado". Tesis doctoral. Universidad de Matanzas.

Martí, J. 1975. *Guatemala*. José Martí. Obras Completas. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales. Tomo 7.

Romero, C. L. 2017. "Por un camino luminoso. Testimonio". En: *Memorias del Taller Provincial La formación de educadores en Cuba: experiencias y desafíos actuales*. Nov. 8, 2017. Asociación de Pedagogos de Cuba. Universidad de Matanzas.

Sánchez, E. B. 2023. Proyecto de aula-comunidad en los contextos escolares multi e interculturales de La Guajira colombiana. Tesis de Maestría. Universidad de Matanzas.

Secada, E. 2021. "El pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre y Huerta (1858-1950)". Tesis doctoral. Universidad de Matanzas.

Biodata

Concepción Lucía Romero Pérez: Magister en Ciencias de la Educación Superior, Universidad de Matanzas, Cuba. Normalista de la Escuela "Carlos de la Torre y Huerta", Matanzas, Cuba. Docente de la Universidad de Matanzas. Integrante del Proyecto Científico Educación, valores, ciudadanía: retos para el desarrollo de la personalidad del profesional universitario matancero.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 51-65
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16790791
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16790791
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 17-05-2025 · Aceptado: 29-07-2025

El maestro de las palabras untadas de oro: Narración de una entrevista biográfica a Sergio Suárez González

The teacher of the anointed words of gold

Narration of a biographical interview to Sergio Suárez González

Chii Ekirajuikai Ka'anasiakai Anüiki:
Akujalaa Nuchikuamajatuü Sergio Suarez Gonzalez

Ramón Iguarán Suárez
https://orcid.org/0009-0007-2106-0394
rsiguaran@uniguajira.edu.co
Institución Etnoeducativa Integral Rural, Internado Indígena de Puerto Estrella, Colombia

Argenis Prieto Polanco
https://orcid.org/0000-0003-0285-3587
ajprieto@uniguajira.edu.co
Institución Etnoeducativa Integral Rural, Internado Indígena de Puerto Estrella, Colombia

William Leal Pushaina
https://orcid.org/0000-0003-4094-2548
william45mauricio@gmail.com
Institución Etnoeducativa Integral Rural, Internado Indígena de Puerto Estrella, Colombia

Resumen

Narración de los primeros años de vida del maestro Sergio Suárez González, a partir de una entrevista biográfica, realizada por el grupo de investigación Juwauye Palaa de la Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado Indígena de Puerto Estrella, como parte del proyecto Historias de Vida: Narrativas Biográficas de Maestros. Se analizan las experiencias en su convivencia familiar de origen, la composición de esta familia y los pasos que llevaron al entonces adolescente a iniciar sus estudios, que antecedieron a la vida profesional. Se muestran las dificultades personales que de alguna manera moldearon su personalidad, hoy ejemplo educativo en la región.

Palabras clave: convivencia familiar, entrevista biográfica, narración, resiliencia.

Abstract

Narration of the first years of the teacher's life Sergio Suárez González, starting from a biographical interview, carried out by the investigation group Juwauye Palaa of the Comprehensive Rural Ethnoeducational Boarding Institution for Indigenous Peoples of Puerto Estrella, like part of the project Biographical: Narrative Histories of Life of Teachers. The experiences in their original family coexistence are analyzed, the composition of this family and the steps that took to the then adolescent to begin their studies that preceded to the professional life. The personal difficulties are shown that somehow modeled their personality, today educational example in the region.

Keywords: family coexistence, biographical interview, narration, resilience.

Palitpütchiru'u

Aküjalaa nüchiki Sergio Suarez González jintuliwa'aya nia, jukajee wanee yotaa, natuma wayuu julukana wanee koumaaralii Juwauye Palaa nanalui, julu tu ekirajiapuleekat paralialu, jünaijeja tüü Kuyamalaa Nachikumaka naa Ekirajuliikana. Ananajünüsuü jipapaa tüü nüchikuakalü jünainje apushii otta ni'ise, musia joo tu nukuaipakalu numuloulapaa wanapünaa jümaa nuttuin jünai ekirajawaa, jupülapünaa joo akirajulinchin nia. Eiyatünüsü tüü nümülialakat jupula muloinchin nia julu nukuaipa, ni akatsuinjuitkat nain, nukuiapa julu wayuuin nia, mauluyaa ashatuneesü tüü nukuaipakat julu woumain.

Pütchi katsüinsükat: anakalu juma wapushi, asakirie nukuaipa wayuu, Akujalaa, katsunii a'ín.

Introducción

Adentrarse en las peculiaridades de la vida de una persona mediante la entrevista biográfica, constituye una vía de reconocimiento al entrevistado, a la vez que enriquecer el conocimiento de su personalidad y divulgarlo contribuye a que su ejemplo cumpla un objetivo educativo, dirigido especialmente hacia las nuevas generaciones.

Si el entrevistado es un maestro adornado con valores como la responsabilidad, que acompaña su afán de superación y la resiliencia ante situaciones complejas, su historia representa un orgullo en el medio en que se desenvuelve, mucho más cuando en la comunidad se describe como persona de buen carácter, que posee una amplia y aguda visión del mundo que le rodea.

La presente narración relata los momentos culminantes de la vida infantil y adolescente de un actual maestro, recogidos en entrevista realizada por los estudiantes y maestros del semillero de Investigación *Juwauye Palaa -Semillas del mar-*, de la Institución etnoeducativa integral rural Internado Indígena de Puerto Estrella.

Este trabajo forma parte de la primera colección *Historias de vida: Narrativas biográficas de maestros*, que busca rescatar las semblanzas de esos artesanos del saber, siendo en esta ocasión Sergio Suárez González el protagonista del empeño.

El artículo se inicia con algunas reflexiones sobre la personalidad y su desarrollo, consideradas necesarias para interpretar el valor de las experiencias narradas, y concluye con una apreciación de los autores sobre las características particulares que se evidencian a lo largo de la narración.

Oriundo de Nazareth, Alta Guajira, Colombia, Suárez es un ciudadano nacido el 15 de agosto de 1967, comprometido con el fortalecimiento de la educación y el desarrollo de las habilidades lingüísticas de su comunidad. Se ha desempeñado como maestro durante los últimos treinta y dos años, diez de los cuales ha ejercido en Riohacha, capital del departamento de La Guajira. A través de la enseñanza del wayuunaiki, transmite la cultura del pueblo wayuu a sus estudiantes, contribuyendo activamente a la preservación de este legado ancestral.

Ha formado una familia junto a su esposa, Brisilda García, y sus cinco hijos; Johan Steven, Daybelis, Johendry Sireth, Aidarys y Jack Andrew, quienes son una de las razones de su proyecto de vida.

En un entorno marcado por procesos acelerados de homogeneización cultural y lingüística, que amenazan con la desaparición de una gran parte de las lenguas indígenas del mundo, iniciativas como Historias de Vida se constituyen en herramientas clave para la resistencia cultural y la preservación de la memoria colectiva. La posibilidad de registrar y difundir relatos como el de Suárez contribuye a la visibilización de su trayectoria como educador wayuu y asegura la perdurabilidad de su voz en medio de dinámicas globales que tienden a invisibilizar las particularidades culturales (Walsh, 2009; UNESCO, 2022).

La pérdida de las lenguas indígenas es también la pérdida de formas propias de interpretar, narrar y habitar el mundo. En este sentido, el relato de vida de Suárez revaloriza su experiencia personal y el papel que juegan los docentes indígenas como agentes de transmisión cultural y lingüística (Mignolo, 2005). La educación intercultural cobra aquí un sentido vital; se convierte en un pretexto donde lo ancestral y lo contemporáneo dialogan.

Durante la entrevista, el equipo investigador reconoció la actitud abierta y reflexiva del docente, quien respondió con atención a cada una de las preguntas formuladas. Su disposición facilitó reconstruir aspectos significativos de su vida, especialmente en su etapa formativa hasta la adolescencia, los cuales han sido importantes para la narración que aquí se presenta. Esta interacción enriqueció el contenido del artículo y reafirmó la importancia del enfoque biográfico como estrategia de investigación que dignifica las voces locales y las experiencias encarnadas (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001).

Reflexiones acerca de la personalidad y su desarrollo

La personalidad, entendida como una estructura dinámica y compleja de rasgos, motivos y valores, comienza a configurarse desde edades tempranas, alrededor de los tres años de vida, y se despliega a lo largo de toda la existencia humana. Diversos

estudios han coincidido en señalar que este proceso no se limita a una etapa específica del desarrollo, por el contrario, acompaña al sujeto en su interacción constante con los contextos biológicos, psicológicos, educativos y socioculturales que lo rodean.

Domínguez García y Fabelo Roche (2018), en la introducción de su obra Personalidad, motivación y consumo indebido de drogas, proponen una concepción integradora de la personalidad, al definirla como:

> […] el nivel superior de integración de contenidos y funciones de la subjetividad humana y tiene como misión la regulación y autorregulación del comportamiento en las áreas más importantes de la vida de cada individuo. Su centro o núcleo lo constituyen las necesidades y motivos. En ellos se integran lo cognitivo y afectivo determinando las intenciones y comportamiento del individuo. (p. 1)

Desde esta perspectiva, los autores reconocen que la personalidad imprime un sello distintivo en la manera de actuar de cada persona. Si bien posee una estructura relativamente estable, no debe concebirse como estática, pues es susceptible de transformaciones que dependen de las condiciones de vida, las experiencias subjetivas y, especialmente, de la influencia educativa recibida a lo largo del tiempo.

En una publicación posterior, Domínguez García (2021) profundiza en la noción de "personalidad madura" o saludable, destaca que esta se caracteriza por una identidad estructurada y coherente, orientada por valores morales interiorizados, metas personales realistas y proyectos de vida que responden a las motivaciones profundas del sujeto:

> Una identidad personal estructurada y estable (…) valores sociales y morales que se han convertido en convicciones y operan desde lo interno del sujeto (…) Proyectos futuros en términos de aspiraciones, metas, objetivos a alcanzar en un plazo más o menos mediato de tiempo, elaborados en estrecho vínculo con las principales necesidades y motivaciones de la persona (p. 3).

El desarrollo de la personalidad está condicionado por múltiples factores interrelacionados: biológicos, psicológicos y sociales. Uno de los aspectos esenciales en este proceso es la armonía entre las exigencias del entorno y las potencialidades internas del individuo. Esta relación favorece el surgimiento de cualidades como la autenticidad, la independencia, la seguridad emocional, la flexibilidad cognitiva, la empatía, la tolerancia hacia las opiniones divergentes y la capacidad de establecer vínculos significativos con los otros.

Entre los factores sociales, la educación ocupa un lugar central, ya que posibilita la incorporación del sujeto a su medio natural, cultural y simbólico. A través de procesos formativos, la persona adquiere conocimientos, habilidades, formas de interpretar y actuar en el mundo que repercuten directamente en la configuración de su identidad personal y social.

En la presente narración se analizan las formas en que estos factores han intervenido a lo largo del ciclo vital del maestro Sergio Suárez. Así, se busca comprender de qué

modo las condiciones históricas, familiares y educativas han influido en la construcción de su personalidad y en el modo en que se relaciona consigo mismo y con los demás.

Conozcamos al maestro Suárez en su niñez y parte de su adolescencia

Tal como se expuso en apartados anteriores, el maestro Suárez se mostró dispuesto y colaborativo a lo largo del proceso de construcción de esta narrativa. Su apertura facilitó el acceso a memorias importantes de su historia personal, las cuales se presentan a continuación como parte del enfoque biográfico que orienta este estudio. El relato de vida constituye una herramienta valiosa para comprender cómo se configuran las trayectorias identitarias y profesionales, particularmente en escenarios educativos.

Al iniciar su narración, Suárez compartió fragmentos de su niñez y adolescencia, ofreció detalles que permiten comprender las condiciones socioculturales, familiares y escolares que marcaron su formación temprana. Estas experiencias moldearon su carácter y también revelan los primeros indicios de su identidad pedagógica. Desde la evocación de espacios cotidianos hasta la descripción de figuras significativas en su entorno, el testimonio del maestro da cuenta de un entramado de vivencias que sustentan su inclinación como educador.

En este sentido, el estudio de historias de vida, como la del maestro Suárez, contribuye a iluminar los procesos subjetivos de construcción del ser docente, articulando pasado y presente, memoria y experiencia, subjetividad y contexto (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). A continuación, se transcriben segmentos de su relato, que permiten adentrarse en los elementos que configuraron sus primeros años de vida y que, con el paso del tiempo, han incidido en su forma particular de habitar la escuela y ejercer la enseñanza.

> […] *Nunca tuve la oportunidad de conversar con mis padres sobre cómo eligieron mi nombre. Esa confianza entre padre e hijo, o madre e hijo, era muy poco común en esa época. No era como ahora, que los jóvenes se involucran en las conversaciones de los mayores. En aquel entonces, uno siempre tenía que mantenerse al margen. Mi mamá era ama de casa, enfocada por completo al cuidado de los hijos y atender a mi papá como esposo. Mi papá fue joyero de profesión desde su juventud y se dedicó a ese oficio toda su vida, hasta su muerte. Relataba que la historia de su aprendizaje del arte de la joyería, había comenzado cuando fue ayudante de un tío en Venezuela durante su niñez.*

El maestro cuenta cómo esa tradición fue transmitida por su padre a sus hijos, constituyendo un legado familiar y explica ampliamente sobre la composición de la familia, refiriéndose a sus hermanos:

Origen familiar y trayectoria inicial

Proveniente de una familia numerosa, compuesta por cinco hermanos varones, el maestro Suárez recuerda con claridad su posición como el menor. Esta condición marcó su rol dentro del núcleo familiar e influyó en su perspectiva sobre la vida y sus posibilidades formativas. Relata que su hermano mayor, Manuel Segundo, reside en Barquisimeto (Venezuela), donde se estableció definitivamente tras la pérdida de su esposa. El segundo hermano, padre de Max —docente actual del Internado de Puerto Estrella—, se dedicó durante varios años al oficio de la joyería, actividad que compartía con Alonso, el cuarto hermano, quien, debido a un accidente ocular, migró a Maracaibo, donde finalmente se radicó. César, el tercero, está vinculado a la organización indígena Dusakawi, en la comunidad de Nazareth, desempeñándose en labores comunitarias.

En este entorno familiar, sin antecedentes profesionales formales ni modelos académicos cercanos, Suárez logró abrirse camino hacia la formación universitaria. Reconoce que sus padres, aunque afectuosos y trabajadores, no mostraron un interés manifiesto por estimular el estudio en sus hijos. La decisión de convertirse en profesional surgió más como una búsqueda personal frente a ciertas condiciones adversas, que como resultado de un proyecto familiar planificado. Esta circunstancia le confiere a su trayecto educativo un carácter autodidacta y resiliente, al haber logrado posicionarse como docente en un contexto donde el acceso a la educación superior era limitado y poco incentivado.

En palabras de Bolívar (2002), las trayectorias vitales como la del maestro Suárez "expresan el devenir individual, las condiciones sociales, familiares y culturales en las que se construye la identidad profesional" (p. 57). Así, su historia de vida se inscribe en un marco de transformaciones personales que desafían el determinismo estructural y evidencian el poder de la voluntad, la experiencia y la vocación pedagógica.

La influencia materna y las responsabilidades en la infancia

En esta parte del relato, el maestro Suárez reflexiona sobre la marcada influencia que su madre ejerció en su formación personal. Con palabras sentidas, reconoce: "*Mi mamá ha sido una fuente de inspiración para mí y ha moldeado lo que soy hoy*". A diferencia de su padre, con quien no logró establecer un vínculo cercano, Suárez destaca la existencia de una relación afectiva sólida y comunicativa con su madre. Con un tono melancólico afirma: "*Con mi papá, en cambio, nunca tuve la oportunidad de conversar o expresar algo; ese acercamiento nunca existió, pero con mi mamá sí. Cuando quería hacer algo, se lo contaba a ella y actuaba*".

Su narración transita luego hacia los recuerdos de su infancia, expresados con una mezcla de orgullo y nostalgia. Desde muy temprana edad asumió múltiples responsabilidades en el hogar, lo que configuró en él una ética del trabajo y del cuidado. Relata: "*Imagínense, desde los seis hasta los catorce, yo era el dueño de la cocina. A los catorce dejé esas tareas, pero antes, mi rutina era intensa: me levantaba a las dos de la mañana para hacer chicha, llevaba los chivos a tomar agua, regresaba a las*

cinco de la mañana a preparar arepas, le llevaba el desayuno a mi papá, barría la joyería, volvía a casa para lavar los platos y empezaba a preparar el almuerzo de una vez".

Esta dinámica familiar estuvo fuertemente marcada por la condición de salud de su madre, quien padecía osteomielitis, una enfermedad crónica e invalidante. Suárez señala que su madre, debido a esta afección ósea, no podía permanecer de pie durante mucho tiempo y que "*esa herida siempre supuraba, y así fue durante los veinticinco años que yo recuerdo*". Esta situación explica en parte el nivel de responsabilidad asumido por él en el núcleo familiar, así como el desarrollo de una sensibilidad particular hacia el cuidado del otro.

Relaciones familiares y trayectorias formativas

En relación con los vínculos familiares ampliados, el maestro Suárez reconoce que en su entorno no se desarrollaron los roles tradicionales de abuelos o tíos, como suele esperarse en muchas comunidades. Explica que, en su experiencia, la figura del abuelo estuvo marcada por una relación distante y por una visión tradicionalista que condicionaba los vínculos afectivos. Con tono reflexivo recuerda: "*Mis rasgos faciales, o como quieran llamarlos, los heredé de mi abuelo, al que apodaban 'el viejo Moutpurai'. Era uno de esos ancianos con pensamientos anticuados, de los que no colaboraban con nadie. Por ejemplo, él decía que, si un wayuu llegaba a pedirle ayuda, primero había que ver si tenía un chiquero para meterse con una mujer. Y si no lo tenía, preguntaba: '¿Por qué buscas una mujer? Yo no voy a mantener a tu mujer'*".

A partir de esta caracterización, continúa describiendo la figura de su abuelo como la de un hombre reservado, autónomo y profundamente dedicado a sus animales: "*El viejo Moutpurai era un personaje muy particular, único en su estilo. Como ya mencioné, no colaboraba con nadie. Como dice el paisano, matujuisai eeita (él no colabora). Sin embargo, era muy dedicado a sus animales. Cuando vivía, les entregaba todo su tiempo. Desde la mañana hasta las dos de la tarde se ocupaba de ellos. Luego salía y regresaba en la noche para seguir cuidándolos*".

En cuanto a la relación con la abuela materna, el maestro Sergio señala que tampoco se estableció un vínculo afectivo significativo. Según su testimonio, "*mi mamá no compartía el rol de la abuela, porque siempre había una oposición por parte de ésta, la mamá de mi papá. Ella siempre estaba en contra de lo que hacíamos. Por eso nunca tuvimos la oportunidad de acercarnos a nuestros abuelos ni a nuestros tíos. Siempre hemos sido independientes. No había cercanía familiar. Solo nos encontrábamos por casualidad, como cuando uno se cruza con alguien cerca de la casa, ya que vivíamos prácticamente como vecinos*".

En este marco, menciona también a algunos familiares con los que tuvo contacto esporádico: "*Mi tío Inocencio vive en Itojoro; es hermano de mi papá. Algunos de mis tíos ya fallecieron, como Juan Manuel y Elvira. Todavía está mi tía Laura, una mujer*

que se quedó sola, nunca se casó ni tuvo hijos, y se quedó siendo julamíaa (soltera, en el contexto cultural)".

Con sus hermanos sí existió un grado mayor de cercanía. En tanto hijo menor y único varón a cargo del hogar en condiciones de enfermedad materna, asumió responsabilidades desde edades muy tempranas. Suárez enfatiza: "*Como yo era el menor de todos y no tuvimos hermanas, y mi mamá siempre estuvo enferma, mi rol en la casa fue estar en la cocina. Desde que tuve edad para entender cómo hacer las cosas, me encargué de cocinar*". Como muestra de ello, señala: "*Imagínense, todavía tengo estas marcas" (muestra quemaduras en sus brazos) "A los seis años me quemé cocinando un sancocho para mi papá, quien tenía un carácter militar, sin margen para errores. Si algo salía mal, ya sabíamos lo que venía". Y evalúa: "Sé que mi papá no fue un mal padre, pero tenía su forma de ser. Pegaba demasiado, realmente demasiado". Con un tono de humor que matiza la dureza del recuerdo, agrega: "Creo que se rompieron más de veinte palos de escoba por los golpes que me dio en la cabeza*".

A pesar de estas dificultades, los momentos en que dio inicio a su formación académica representan un ejemplo de resiliencia y autodeterminación. Sus palabras dan cuenta de una trayectoria forjada desde el esfuerzo personal: "*Mi formación académica es una historia difícil de contar, pero muy valiosa para inspirar a los jóvenes que buscan superarse*". En sus intervenciones, hace especial énfasis en los estudiantes que integran el grupo de investigación, a quienes busca estimular desde el valor de su experiencia vital.

Una decisión transformadora en medio de la adversidad

Al adentrarse en los recuerdos de su adolescencia, el maestro Suárez devela una situación compleja que lo condujo a tomar la decisión que cambiaría el rumbo de su vida. Relata: "*Cuando llegué a los catorce años, mi vida dio un giro. Mi papá, conocido por su carácter mujeriego, recibía con frecuencia la visita de amigos y amigas. Como dicen, era 'tiro fijo'. Cuando mi mamá no estaba en casa —porque a veces viajaba a Maracaibo para sus citas médicas— él recibía mujeres y se encerraba con ellas frente a nosotros. Eso pasaba cada vez que ella se ausentaba. Uno, siendo niño, no debía decir nada. Si lo hacía, me pegaba todos los días, sin falta*".

El maestro expresa con sinceridad la ausencia de respeto en su entorno familiar, tanto hacia niños como hacia adultos: "*No había respeto, ni para los niños ni para los adultos. Imagínense, hasta el papá de Max, que ya estaba casado, también le pegaba a su familia". Es en ese contexto adverso que, a los catorce años, tomó una determinación: "Le dije a mi mamá: 'Quiero estudiar'.* Ella me respondió: 'No sé qué dirá tu papá'".

Al comentarle su decisión a su padre, este lo interpretó como una ofensa: "*Cuando le conté a mi papá que quería estudiar, lo tomó como una ofensa*". La motivación por estudiar, según relata, provino de los comentarios de algunas mujeres y conocidos que frecuentaban su hogar: "*A veces llegaban y me decían: ¿piensas estudiar? Es bueno*

estudiar, no te quedes aquí. Ese pensamiento se quedó grabado en mí, como buscando la forma de hacerse realidad".

Reflexionando sobre esos momentos, relata con dolor: "*Cuando mi papá se ofendió, me dijo: 'Desde ahora no tienes voz ni voto para hablar'. Agarró un mecate y me pegó. Salí corriendo, escapándome. Fue mi primera reacción*". (El Diccionario de la lengua española [s. f.] define mecate, del náhuatl mecatl, como un cordel o cuerda hecha de cabuya, cáñamo, pita, crin de caballo u otro material similar).

Su fuga lo condujo hasta el internado, donde tuvo la oportunidad de conocer a la hermana Marta Galvis, a quien describe como "*una chamaca*". En ese momento, el director del internado era el padre Bernardino. A los catorce años, Suárez apenas dominaba el español, ya que en su hogar no se hablaba dicha lengua: "*Mi papá no me hablaba en español, tampoco mi mamá. No tenía contacto con nadie; solo estaba en casa, ayudando a cocinar. Yo entendía poco*".

Respecto a los docentes que marcaron su trayectoria formativa, rememora: "*En el internado conocí a una señora llamada Luisa, que también era profesora; me dijo: 'Tienes que estudiar, aunque te tome una semana'. Ya estaba grande para quedarme en primero. Y así me pasaron a segundo. Fue entonces cuando conocí a Jesús Quijada, el primer maestro que me motivó a estudiar. Él me dio la iniciativa de decir: 'Bueno, hay que estudiar'". Señala que, con este maestro, tuvo su primera experiencia real de evaluación: "Yo no sabía qué era una evaluación. Era muy ignorante en ese sentido. Los garabatos que hacía eran lo único que entendía, pero en realidad no los comprendía. Todavía lo recuerdo, porque es algo que se me quedó grabado, como si fuera una letra marcada en mi cabeza*".

Las tensiones con su padre persistieron y se profundizaron: "*Seguimos, como quien dice, tambaleando en la relación entre padre e hijo. No existía esa conversación donde uno pudiera decir: 'Papá, tengo que pedirle permiso'. No, eso ya no existía*".

Posteriormente, llegó a Nazareth el programa de bachillerato radial. En ese momento, como joven, Suárez se inclinaba hacia la fe católica y asistía con regularidad a misa. Al decidir matricularse en dicho bachillerato, su padre se opuso de manera radical: "Quemó toda mi ropa. Aun así, me fui con lo poco que tenía, solo un short". La hermana Marta, conociendo ya su compromiso como estudiante, lo acogió: "No sé de dónde sacó ropa, pero me dio prendas viejas que me sirvieron".

Tras ese incidente, su padre fue al internado y le dijo: "No vuelves a pisar mi casa". Suárez respondió: "No, tranquilo". A partir de entonces, iba a casa de su abuela materna a almorzar y regresaba al internado para continuar sus estudios. Describe con orgullo sus logros académicos: "*Como era doble jornada, hice sexto y séptimo en un año, con los mejores puntajes: 9.8 en el pre-ICFES, que en ese entonces era sobre 10. Saqué 9.8 en octavo y noveno. Llegué a noveno en dos años*".

Rememora también su primera salida fuera del entorno inmediato: "Imagínense que hasta esa época no conocía ni Uribia, mucho menos la ciudad. Nunca había estado allí". Fue gracias a un amigo de su hermano César, conocido como José, que pudo iniciar una nueva etapa educativa. Relata: "*A las 4:00 de la mañana, la seño Clarisa nos llevó*

a matricularnos al colegio Divina Pastora. Me fui sin nada, sin ropa de verdad, sin ropa para pasear o para alguna ocasión especial, nada. Aunque tenía algunas ropitas viejitas que me sirvieron. Si no hubieran servido, no estaría aquí contándoles esto".

Durante la matrícula, me preguntaron por los acudientes. "*Supuestamente, la seño Clarisa era la acudiente, ella trabajaba en la Divina Pastora"*. En ese tiempo, recuerda que el uniforme era íntegramente en prendas blancas: zapatos, medias, pantalón, correa, camisa y camiseta, lo cual marcó una experiencia educativa rigurosa y estructurada.

La Divina Pastora era un colegio reconocido regentado por la iglesia católica, tuvo su iniciación en 1907 con quince estudiantes, bajo el patronato de Monseñor Atanasio Vicente Soler y la dirección del padre Domingo de Riohacha.

Las vivencias de Suárez sobre las carencias económicas que marcaron la etapa inicial de sus estudios se manifestaron con las siguientes expresiones:

> *Ingresé al colegio, como no tenía libros para trabajar, pasaba prácticamente todas las tardes en la biblioteca. Los primeros días fueron muy duros, con necesidades que quizás nadie imagina. No sé cómo explicarlo, creo que ni a otro ser humano le han pasado cosas así. Comía una sola vez al día, arroz sin sal. Eso era lo que había.*
>
> *Dentro del grupo estaba José Ángel, mi primo, el de la farmacia. También había otros de Nazareth, ellos ya tenían experiencia en la ciudad. ¿Qué hacían? Nos dieron una beca de $22,000. Con eso teníamos que pagar arriendo y todos los gastos. Pagábamos $10,000 de arriendo y $10,000 para comida. Nos quedaban $2,000. Los que ya conocían la ciudad se gastaban la plata en bebida y, a la hora del almuerzo, se iban a la calle porque tenían conocidos. Nos quedábamos en la casa éramos José Ángel y yo*.

Cuenta el maestro Sergio que pasaban prácticamente una semana sin comida. Lo que comían era un pocillo de arroz sin sal, más o menos del tamaño de un puño. Lo compartía con José Ángel. Después de eso, tomaban agua y esperaban hasta el otro día, después de clases, al mediodía.

Sigue contando… José Ángel estaba a punto de tirar la toalla. Se fue para Maicao (municipio de La Guajira colombiana), decidido a retirarse. Allí se encontró con una tía que le dijo: "No te retires, sigue". No sé si fue que le dio algo de plata, creo que unos $50,000; entonces, volvió con una compra, grande, de esas que podían durar un poco más de un mes. Como nosotros comíamos poco, nos duró casi dos meses.

Así empezamos a conocer gente. Había trabajos, como limpiar ciertas áreas. Uno limpiaba y, a cambio, nos daban comida. A nosotros, los 'paisanitos', como nos conocían en la calle 12, cerca del hospital Nuestra Señora de los Remedios. Al terminar el primer periodo en el colegio, nos dimos a conocer.

Varias veces me echaron del colegio por no llevar el uniforme; la secretaria del colegio me ayudó mucho. Yo era como su mensajero, el que le hacía los mandados, era un

mensajero interno, a veces me daba algo de tomar. Todas las tardes salía a las seis, después de estar en la biblioteca, y me iba con ella.

Durante una reunión de padres de familia, todos los estudiantes ingresaron al recinto vestidos de blanco. En contraste, yo no contaba con uniforme, y las waireñas que llevaba estaban hechas en lana; una de ellas, además, estaba rota por la mitad, dejando mis pies expuestos, suspendidos en el aire.

De acuerdo con González Gómez (2022), la waireña es un tipo de sandalia tradicional del pueblo wayuu, elaborada con suela de caucho reciclado y tejidos en lana, hilo o algodón. Sus diseños cumplen una función utilitaria y constituyen una manifestación tangible de la identidad cultural wayuu. En el caso narrado por Suárez, la prenda se encontraba visiblemente deteriorada, probablemente debido al uso prolongado y las condiciones del entorno.

> *El cura de ese tiempo, Nando de Luque, a quien le decían "barriguita embolada", me vio y me dijo: "no te vas a quedar en el colegio, no puedes venir con esa facha". Me sacó de ahí, pero no me fui. Me quedé en la entrada hasta que llegó la secretaria y me preguntó "hijo, ¿qué pasó?", le respondí "Me sacaron", ella siguió preguntando ¿por qué?" y yo seguí respondiendo "por no tener uniforme*".

Ella fue a hablar con el rector, y hablaron conmigo. Al final, me dejaron entrar, tuve que firmar un documento para dárselo al portero.

La secretaria, fue un ángel para mí. Ella multiplicó mi firma. Me dio un montón de papelitos con la firma, y cada vez que llegaba al colegio, sacaba un papelito, lo mostraba y entraba. Ese era mi truco para poder entrar al colegio.

Como adolescente Sergio, tuvo éxitos estudiantiles a pesar de las difíciles condiciones para desarrollar sus estudios, cuenta lo siguiente:

> *Llegó la entrega del primer periodo, que no era como ahora. En ese tiempo, los mejores estudiantes de cada asignatura subían al estrado. Yo salí como el mejor en matemáticas y en inglés, así que subí dos veces. Subí sin uniforme, con una guayabera rota.*
>
> *Después de la reunión, unas seis mujeres me llamaron. Eran de la asociación de padres de familias. Me hicieron varias preguntas: "tu acudiente está en Nazareth, tu papá debe estar en casa, tu mamá en la salina. ¿Qué haces aquí?". Les dije: "no vengo a hacer nada malo, vine a estudiar". Una de ellas, la más joven, me preguntó: "¿dónde vives?", le respondí "por allá, cerca del aeropuerto".*

Imagínense, me tocaba caminar desde el aeropuerto hasta la Divina Pastora, y lo mismo al salir, a las doce o la una de la tarde.

Entonces, ella dijo: "vamos a hacer algo con este joven". Era de la asociación de padres de familias. Me pidió que estuviera al día siguiente a las 5:45 p.m. Por mi cabeza

pasaron mil cosas, entre ellas: que me iban a regalar algo, que me iban a ayudar. Ya me había dado a conocer por mis notas. Llegué a esa hora, y me llamaron para hablar…

En camino hacia una "personalidad madura"

Para ir transitando por el conocimiento de ese camino hemos realizado un resumen de las ideas fundamentales que nos ha transmitido el maestro Sergio.

La historia narrada devela las vivencias de un niño y adolescente que convive en medio de una dinámica familiar caracterizada por la presencia de un padre autoritario y violento, irrespetuoso de las normas elementales de convivencia y relaciones con su esposa e hijos y una madre enferma y débil ocupada en servir al esposo, aún con sus limitaciones, supo ganarse la confianza de su hijo, quien le hacía partícipe de sus ideas y aspiraciones. La figura materna se presenta como un pilar en la vida del infante, quien encuentra en su madre una fuente de inspiración y apoyo emocional, en contraste con la ausencia de cercanía con el padre.

La falta de apoyo y la oposición constante de la abuela paterna llevaron a un alejamiento familiar, impidiendo el acercamiento a los abuelos y tíos, lo que estimuló una independencia forzada. No obstante, el abuelo *Moupuraii* representó un ejemplo de laboriosidad ante los ojos del niño.

El infante, desde muy temprana edad cumplió la no fácil tarea de proveedor de la alimentación familiar, cuya responsabilidad sobrepasaba este límite, al realizar otras tareas desde horas tempranas, en función de las necesidades familiares y en especial del padre dedicado a la joyería.

Ese niño, hasta los catorce años, no tuvo la posibilidad de asistir a la escuela en el momento adecuado, ni conocer algún otro lugar que no fuera el de residencia y de laboreo con los chivos, un importante medio de subsistencia para los wayuu.

El irrespeto paterno de las normas elementales de convivencia provocó en el adolescente, de apenas catorce años, la toma de decisión que le permitiría alcanzar un nivel de desarrollo superior en su marcha hacia el futuro.

La comunicación con sus congéneres fue en wayuunaiki, lengua de su etnia, y desconocimiento del castellano hablado fuera de las comunidades indígenas, por lo que la relación con maestros y práctica de la lectura para el estudio debieron resultarle difícil y exigirle gran esfuerzo y tenacidad para lograr vencer esa barrera.

Con la salida del entorno comunitario además no faltaron las incomprensiones en el nuevo ambiente en que trataba de abrirse camino, ni tampoco faltaron los apoyos de maestros que le compulsaron a superarse en medio de las múltiples necesidades no resueltas, matizadas por la reacción violenta del padre y estar desprovisto de recursos para poder solventar las nuevas necesidades elementales: comer, vestirse y calzarse, adquirir su uniforme escolar, comprar sus libros.

Muestra de la entereza que iba adquiriendo su carácter, con ropa raída, se presentó y subió al estrado en dos ocasiones para recibir el merecido estímulo por los resultados escolares alcanzados

Gracias a su esfuerzo, dedicación y resiliencia, aquel niño que enfrentó múltiples adversidades se ha convertido en un adulto que ostenta el título universitario de Licenciado en Etnoeducación y Proyecto Social con énfasis en Bilingüismo. Ha conformado una familia que lo apoya en la realización de sus sueños, y se mantiene fiel a sus raíces, transmitiendo a sus estudiantes no solo su lengua y su cultura, sino también su ejemplo de vida para colegas, familiares y quienes creen en el potencial transformador del ser humano. De este modo, encarna el precepto martiano que aparece en el poemario dedicado a su hijo Ismaelillo: "Tengo fe en el mejoramiento humano, en la vida futura, en la utilidad de la virtud, y en ti" (Martí Pérez, 2008, Tomo I, p. 17).

Siguiendo los pasos a las características humanas que identifican el desarrollo de la personalidad, se puede observar que se iba gestando una personalidad perseverante, sólida, capaz de resistir duros embates motivados por las difíciles condiciones que afrontó con valentía.

Una personalidad que se iba desarrollando armada de valores como la responsabilidad ante la familia, el respeto, el amor al trabajo, la disciplina, la tenacidad, que se fueron formando en la práctica cotidiana, influyendo en ello las tradiciones culturales y el acatamiento de sus normas, el amor y la comprensión de la situación de enfermedad de la madre, e incluso el temor a la represión del padre, entre otros factores.

En un momento determinado va naciendo un proyecto de vida diferente, cuando expresa "Bueno, hay que estudiar", proyecto que marcha unido a la perseverancia y a la ayuda de otros, que le permitieron abrir nuevas oportunidades.

Como se ha explicado, los factores sociales contribuyen al desarrollo de la personalidad, entre ellos la educación, aunque, en ocasiones los senderos más desafiantes son los que nos llevan a las historias más significativas de superación personal.

La experiencia narrada resalta la importancia de la educación como un medio para superar circunstancias difíciles y estimular a otros jóvenes a valorar su formación académica, a pesar de las limitantes personales que hayan enfrentado en su vida, que incluyen las situaciones adversas. La influencia de maestros como "Luisa" y "Jesús Quijada" fue importante para superar la ignorancia y fomentar el deseo de estudiar, representando un importante apoyo para su desarrollo individual, lo que a la vez es expresión de que la intervención de una persona puede marcar la diferencia en la vida de un estudiante. Resulta conocido el impacto que tienen las redes de apoyo y la confianza en sí mismo para superar la adversidad. De esta forma, el proceso educativo fue marchando al unísono del desarrollo de la personalidad del adolescente.

Conclusiones

El legado del maestro Suárez es invaluable para la educación indígena en la Alta Guajira colombiana y otros entornos académicos de la etnia wayuu. Conocer las experiencias de su vida contribuye patrimonio cultural de la comunidad wayuu y también sirve como un testimonio motivacional para los educadores rurales.

La narración de su historia de vida, tan llena de dificultades, ha de contribuir a motivar a los estudiantes para que reconozcan el poder transformador de la educación. Suárez, equipado del saber que conllevan los estudios universitarios, se convirtió en un admirado maestro de escuela primaria, un padre activamente comprometido y una figura respetada en su entorno, lo cual es digno de elogio teniendo en cuenta los desafíos de la pobreza, la violencia doméstica y la falta de apoyo educativo durante sus años formativos. Su crecimiento demuestra la importancia de la identidad cultural, de los mentores de apoyo y de la perseverancia y el tesón en el cumplimiento de un propósito justo, superando obstáculos. Hoy, constituye es ejemplo digno de imitar.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2002). Relatos de vida y educación. El enfoque biográfico en la formación. Ediciones Morales i Torres.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. El enfoque biográfico y la reconstrucción de la experiencia. Ediciones La Muralla.

Domínguez García, L., Fabelo Roche, J. R. (2018). Personalidad, motivación y consumo indebido de drogas. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, Vol. 15 No.1.

Domínguez García, L. (2021). Los jóvenes y el sentido de la vida en tiempos de Covid-19. *Revista cubana de Psicología.* Número Especial 2021. ISSN 2788-4827

González Gómez, M. C. (2022). Waireñas: las sandalias tradicionales que acompañan los pasos del pueblo wayuu. Radio Nacional de Colombia. https://www.radionacional.co/cultura/tradiciones

Institución Educativa Divina Pastora (s.f.). Reseña Histórica. https://www.google.com/search?q=escuela+la+divina+pastora/pdf

Martí Pérez J. J. (2008). *Ismaelillo. Dedicatoria*. (1882). José Martí Poesía Completa. Tomo I. Cuarta edición, p. 17. Editorial Letras Cubanas.

Mignolo, W. D. (2005). La idea de América Latina. Gedisa.

Real Academia de la Lengua Española (s. f.). Diccionario de Lengua Española. https://dle.rae.es/mecate

UNESCO. (2022). Atlas of the World's Languages in Danger. Recuperado de https://www.unesco.org

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. En Educación Intercultural y descolonización del conocimiento (pp. 21–39). Ediciones Abya-Yala.

Biodata

Ramón Segundo Iguarán Suárez: Miembro del pueblo wayuu, del clan SAPUANA. Docente, Institución etnoeducativa Internado Indígena rural de Puerto Estrella, Alta Guajira. Licenciado en Etnoeducación, Universidad de La Guajira, Riohacha. Director del grupo de investigación JUWAUYE PALAA (Semillas del Mar)

Argenis Prieto Polanco: Wayuu Paüsayuu. Licenciado en Etnoeducación, Universidad de La Guajira Sede Riohacha. Docente en el área de Ciencias sociales en la Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado Indígena de Nazareth desde el año 2019 hasta el 2022. Actualmente, docente de lenguaje en la Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado Indígena de Puerto Estrella desde 2023. miembro del Semillero Juwauye Palaa del Internado de Puerto Estrella. Director del Colectivo Juwaüyee Akuwaipaa.

William Leal Pushaina: Escritor y académico de origen wayuu. Licenciado en Filosofía y Literatura, Universidad del Atlántico, Barranquilla, y magíster en Estudios Latinoamericanos, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Actualmente, docente en la Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado Indígena de Puerto Estrella, Alta Guajira, Coordinador el grupo de investigación Juwauye Palaa en la misma institución y lidera dos colectivos teatrales: Son de Mar y Dantepo Nazareth. Ha colaborado con el poeta wayuu Livio Suárez en proyectos culturales.

Como poeta wayuu, es autor de los poemarios *Sueños Mojados* (ItaEditorial, 2021), *Vivir para Follar* (AvantEditorial, 2022) y *Lexicali* (Ciudad Letrada, 2023). Miembro de los semilleros de investigación Maskeletras y Silic de Literatura del Caribe, así como del grupo de investigación Pensamiento Crítico y Subjetividad. Ha participado en simposios y conversatorios académicos a nivel regional e internacional, y ha publicado artículos de reflexión literaria y filosófica.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 66-85
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16790800
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16790800
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 16-03-2025 · Aceptado: 02-07-2025

Historia de vida de una maestra enamorada de su profesión[1]

Life history of a teacher in love with her profession

Jüchiki wanee ekirajüt keejiaka jümüin ji'yataain

Ángela María García Caballero
https://orcid.org/0000-0001-7954-7444
dr.angelagarcia59@gmail.com
Universidad de Matanzas, Cuba

Resumen

El presente trabajo persigue como objetivo hacer un recorrido por el quehacer educativo de la autora, destacando su proceso de formación en el Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech" en las Escuelas en el Campo del Plan Citrícola de Jagüey Grande, bajo el principio estudio-trabajo, que implicaba labores de trabajo en el campo en compañía de los alumnos, la preparación para la enseñanza y la aplicación de los conocimientos adquiridos en la dirección del proceso docente-educativo en la ESBEC "Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura". Se incluye el recorrido posterior a su graduación, en los niveles educativos Medio-Superior y Superior y el trabajo de promoción de lectura realizado en el Hogar de niños sin amparo familiar de la barriada La Playa en la ciudad de Matanzas. Se asume la metodología cualitativa que caracteriza a la historia de vida como expresión de la investigación biográfica, de tipo descriptiva, cuya importancia radica en describir e interpretar el relato de la autora en su desarrollo y creación de significados, al producir la reconstrucción y el seguimiento del hilo conductor que relaciona, a través del tiempo, unas experiencias con otras en su vida. Cuenta con la bibliografía actualizada que norma este tipo de estudio.

Palabras clave: actividad educativa, actividad axiológica, enseñanza, escuelas en el campo, proceso de formación.

Abstract

This paper aims to explore the author's educational journey, highlighting her teacher training process within the "Manuel Ascunce Domenech" Pedagogical Detachment at the Field Schools of the Jagüey Grande Citrus Plan. Her formation followed the study-work principle, which involved agricultural labor alongside students, pedagogical preparation for teaching, and the application of acquired knowledge in leading the teaching-learning process at the "First National Congress on Education and

[1] El presente trabajo fue presentado en el VIII Coloquio internacional de maestras rurales, de pueblos originarios, afrodescendientes y africanas en la Universidad de Catacamas, Honduras, octubre de 2023. Mesa de trabajo: No. 2 Maestras rurales.

Culture" Secondary School in the Countryside (ESBEC). The paper also traces her professional trajectory after graduation, including her work in the upper secondary and higher education levels, as well as her reading promotion activities carried out at the shelter for children without family support in the La Playa neighborhood in the city of Matanzas. The study employs a qualitative methodology consistent with the life history approach as a form of biographical research. It is descriptive and emphasizes the importance of narrating and interpreting the author's story, focusing on the development and construction of meaning throughout her life. A central feature is the reconstruction and continuity of a guiding thread linking different life experiences over time. The study is supported by an updated bibliography appropriate for this type of research.

Keywords: educational activity, axiological activity, teaching, field schools, teacher training process.

Palitpütchiru'u

Jüchajaaka achiki ashajuushikaa tüü, juwara'aireein eepünaale ji'yataain jünain ekirajaa tü kashajalakat tüü, jüchiki wanaa jümaa jikirajaaain julu'u Destacamente Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech" eepünaain tü ekirajüleekalüirua eere jüpünajünüin kasa jashü'üsüirua cha Laa Molo'usukoo münakat, wanaa paalaain jümain ekirajawaa- a'yatawaa, eere ji'yata'awalin apainru'u namaa jikirajüinkana, ekirajaasü jüpüla ekirajaa otta ju'laküin tü jütüjakat apüleerua chajee eere nekirajaain na ekirajüliikana julu'u ESBEC "Palajütükaa kottirawaa mmapa'a jünain akua'ipa otta ekirajaa". Eesü jüchikimaajatü jajattirapa tü ekirajünakat anain, julu'u tü ekirajaa jüse'eru'upunaaikat- molo'ouin otta ji'yataain jünain ekirajaa jüpüla aashaje'era aa'innakat julu'u Nepia Tepichi nnojoliikana kachipünaanüin aa'iin eere piichiirua jotpünaa palaa cha Matanzas. Achajaaushi jüka tü "cualitativa" münakat, jüka jiain aku'majüin wanee ayaawataa jaa'u akua'ipaa jünainjee achikii, achajaanüsü jamakua'ipalüin jia jünain tü jüküjakaa tü aa'ínrakat, ayunnusu jamalu'uluin jia, akotchinnüsü otta o'uninnüsü kasain jüpünain jükalu'u ka'i, ayaawatünüsü tü jaa'inrakat jümaa wanee jaa'inrüinya'asa. Eesü jüchikimaajatü jüpüla ti'a.

Pütchi katsüinsükat: atüjiraa, wayuuwaa, ekirajaa, ekirajülee isahiipa'a, ju'uniria akirajaa

Introducción

Dicen que recordar es volver a vivir, y eso hago al redactar este artículo, rememorar mis experiencias en el ámbito educativo adquiridas durante el tránsito por 50 años de trabajo vinculados a la hermosa labor de educar a las nuevas generaciones, dando respuesta a una amable invitación, que me ofrece la oportunidad de dar testimonio de la grandeza de la obra educacional, de multiplicar lo vivido, con la esperanza de ser útil y seguir aportando a las nuevas generaciones.

El presente trabajo persigue como objetivo hacer un recorrido por el quehacer educativo de la autora, destacando su proceso de formación en el destacamento pedagógico "Manuel Ascunce Domenech" en las escuelas en el campo del plan citrícola de Jagüey Grande, bajo el principio estudio-trabajo, que implicaba labores de trabajo en el campo en compañía de los alumnos, la preparación para la enseñanza y la aplicación de los conocimientos adquiridos en la dirección del proceso docente-educativo en la ESBEC "Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura". Se

incluye el recorrido posterior a su graduación, en los niveles educativos Medio-Superior y Superior y el trabajo de promoción de lectura realizado en el Hogar de niños sin amparo familiar de la barriada La Playa en la ciudad de Matanzas. Se asume la metodología cualitativa [Sánchez, y Murillo, 2021] que caracteriza a la historia de vida como expresión de la investigación biográfica, de tipo descriptiva, cuya importancia radica en describir e interpretar el relato de la autora en su desarrollo y creación de significados, al producir la reconstrucción y el seguimiento del hilo conductor que relaciona, a través del tiempo, unas experiencias con otras en su vida. Cuenta con la bibliografía actualizada que norma este tipo de estudio.

Desarrollo

La familia, la lectura y el ejemplo de los buenos maestros, antecedentes importantes en la conformación de mi identidad profesional

Tuve la dicha de nacer en el seno de una familia humilde y numerosa, que si bien carecía de recursos económicos suficientes, llevaba una vida opulenta de amor, comprensión y riqueza espiritual. Fui el miembro número seis y última de los hijos de una madre guerrera, cuya máxima en la educación respondía al proverbio "haz bien y no mires a quién" y con una vocación marcada por compartir lo que teníamos con otros más necesitados. Y, decididamente, tuve una infancia muy feliz.

Inicié mi vida escolar en la escuela "Amistad Cubano-Vietnamita", la escuelita primaria del pequeño pueblo "Juan Gualberto Gómez" del municipio Unión de Reyes. Creo que la avidez por la lectura, en mi proceso de formación en estas edades tempranas, constituyó un elemento importante en mi inclinación por el magisterio.

Imagen 1. En la Escuela Primaria "Amistad Cubano-Vietnamita (La autora, al centro, sentada frente al busto de José Martí)

La lectura de "La Edad de Oro", excelente encuentro con Martí me hizo transitar de la emoción al reconocimiento de las buenas cualidades humanas. Interioricé que el saber vale más que la fuerza; que la bondad no entiende de clases ni diferencias raciales, la igualdad de las personas ante la muerte, independientemente de su posición social y cómo la ambición desmedida puede destruirlo todo. De modo que los primeros significados que se actualizaron en mi lexicón mental a través de la lectura fueron: amistad, descubrimiento, imaginación echada a volar, placer, sensación de satisfacción por poder leer los libros y apropiarme de sus cuentos, personajes, argumentos, sentimientos y valores.

Mi predilección por la declamación me hacía aprender de memoria, leer, comprender, interiorizar y sentir para poder transmitir, textos líricos de incalculable valor como Los zapaticos de rosa y Los dos príncipes, de José Martí; Romance de la niña mala, de Raúl Ferrer; Mariquita María, anónimo; Caricias, de Gabriela Mistral, entre otros.

Mis estudios secundarios los realicé en la secundaria básica "Hermanos Ameijeiras". En octavo grado, mi debut en el club de lectura martiana dirigido por el profesor de Español-Literatura Efrén Santos, me contagió del humanismo martiano, descubrí los principios y valores que fui incorporando a mi actuación ante la vida y que me abrieron las puertas a la presentación de una ponencia en el III Seminario Nacional de Estudios Martianos, celebrado en el año 1972 en La Academia de Ciencias de Cuba.

Con apenas 13 años defendí una ponencia en la comisión presidida por Herminio Almendros Ibáñez[2] y Raúl Ferrer Pérez[3]. Mezcla de incredulidad y máximo placer me produjo conocer a los autores de libros y poesías que amaba como "Había una vez" y "Oros viejos", del primero y "Romance de la niña mala", del segundo; y a pesar del nerviosismo pude transmitir la esencia de la ponencia y llevar de regreso los regalos de Herminio que con mano temblorosa premió con su firma mi agenda y un pequeño poema de Raúl Ferrer.

[2] (1898-1974). Escritor, maestro y pedagogo, español de cuna y cubano por ciudadanía, uno de los más destacados introductores en España de la pedagogía Freinet. Nombrado Asesor Principal del Ministro de Educación de Cuba, Armando Hart Dávalos, como director general de Educación Rural y posteriormente delegado de la Editora Nacional y director de la Editora Juvenil. Impulsó la publicación de libros de lectura para niños conjugando el atractivo de la historia con la calidad literaria y la intencionalidad educativa.

[3] (1915- 1993). Educador, poeta cubano, maestro cívico rural. En 1941 organiza la Federación Nacional de Maestro Rurales. A partir del triunfo de la Revolución cubana ocupó importantes responsabilidades en el Ministerio de Educación, desempeñó un papel de primer orden en la Campaña de Alfabetización y luego en la Dirección de educación para Adultos hasta ocupar la responsabilidad de Viceministro. En 1981 fue designado Consejero Cultural en la embajada cubana de la URSS y al regresar encabeza la Comisión Nacional de Promoción de Lectura.

Imagen 2. La autora exponiendo en el III Seminario Nacional de Estudios Martianos. La Habana. Academia de Ciencias de Cuba. 1972

En el año 1974, inicié mi décimo grado en la ESBEC[4] "Rebelión de Triunvirato". El encuentro con una profesora amante de la lectura y de la literatura, Olga Caudales, me enamoró de "El Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha", apenas podía contener las carcajadas y muchas veces me preguntaron, qué estaba leyendo que me mantenía en el rostro una sonrisa. La entrañable amistad de Quijote y Sancho, el ideal de justicia del Quijote, la evolución paulatina que van sufriendo estos personajes me trasmitió la armonía en la conformación del ideal, de la fe, de la proyección hacia el futuro, hacia lo trascendental. Quijotismo no es locura "…es ser casto en las palabras, liberal en las obras, valiente en los hechos, sufrido en los trabajos, caritativo con los menesterosos y finalmente, mantenedor de la verdad, aunque le cueste la vida defenderla" [Aguirre, 1971: 156]. La obra me acompañó todos los días, en todo momento, en cualquier lugar y para siempre.

Precisamente, porque la lectura me acompañó durante toda la vida como fuente de principios y valores, también insidió en la selección de mi carrera, licenciatura en educación español-literatura, vocación reforzada por los excelentes profesores. Y fue en este grado en el que me incorporé al Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech" (DPMAD)

[4] Escuela rural dedicada a la Educación Secundaria Básica en Cuba, en la que se vincula la educación con la preparación para el trabajo agrícola, en sesiones alternas a la docencia. Los estudiantes de estos centros rurales tienen generalmente un régimen interno. En la actualidad muchas de estas escuelas han sido reutilizadas para facilitar viviendas a los campesinos.

El Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech"[5], columna vertebral de mi formación profesional pedagógica

Once años después de declarar a Cuba territorio libre de Analfabetismo[6], se hizo necesario librar otra gran batalla en el campo educacional, había que crear otra fuerza capaz de superar los nuevos desafíos que imponía la explosión de matrícula en las educaciones primaria, media y media superior, a partir de la notoria carencia de profesores para estos niveles y la necesidad de titulación del elevado número de docentes en ejercicio.

El 4 de abril de 1972, en el acto de clausura del II Congreso Nacional de la Unión de Jóvenes Comunistas, el comandante en jefe de la revolución cubana, Fidel Castro Ruz, hace un llamamiento a los jóvenes egresados de décimo grado para integrar el Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech", hecho que marcó un momento de especial significación en el proceso de formación de maestros y profesores en la Cuba revolucionaria.

> ¿Y cómo vamos a resolver el problema de los profesores de secundaria básica, si este año se inician 40 nuevas escuelas, si en el año 1973 no menos de 120; si cada escuela lleva no menos de 40 profesores; si aumenta el número de alumnos, no solo de escuelas secundarias sino de alumnos? ¿Cómo resolver este problema? (…) Hay que desarrollar, a través de las organizaciones estudiantiles y de la Juventud, un movimiento de captación de jóvenes de décimo grado para que marchen a enseñar a las secundarias en el campo, bajo la dirección de profesores con más experiencia, e inscribiéndose en el Instituto Pedagógico (…) Es decir, iniciar un amplio movimiento con esos jóvenes, que combinarían también la enseñanza en la secundaria con el estudio superior en el Pedagógico (…).

Esa es la única fórmula mediante la cual nosotros podemos resolver el problema del déficit de 18 000 profesores que vamos a tener en el año 1976. [Castro, 1972: 65-66].

Según De Jesús (2010), a la par de este llamado a la juventud cubana se van construyendo las primeras escuelas, ubicadas estratégicamente a lo largo y ancho del país (ESBECs e IPUECs[7]) y específicamente, en el caso de Matanzas, en el Plan Citrícola de Jagüey Grande y para el IV contingente se construye también la Filial Universitaria "Alberto Fernández Montes de Oca"[8]

Durante los meses siguientes la Dirección del MINED y los tres institutos pedagógicos existentes en el país, se dieron a la tarea de conformar los planes de estudio en un nuevo diseño curricular donde se combinaba el estudio con el trabajo, a partir de la incorporación de estos jóvenes como docentes de las recién creadas escuelas en el

[5] Nombre del joven cubano de 16 años que participó en la Campaña de Alfabetización y que fue cruelmente asesinado, conjuntamente con su alumno el campesino Pedro Lantigua, por bandas contrarrevolucionarias de alzados en zonas rurales del Escambray, apoyados materialmente por el gobierno de los E.E.U.U., el 26 de noviembre de 1961, con el objetivo de amedrentar a los jóvenes y a sus padres y hacer fracasar el proceso de alfabetización. Como homenaje a este joven profesor se nombra así al Destacamento Pedagógico.

[6] Como resultado de la culminación exitosa de la campaña de alfabetización llevada a cabo en Cuba, se le declara territorio Libre de analfabetismo el 22 de diciembre de 1961.

[7] Escuelas rurales dedicadas a la Educación Preuniversitaria en Cuba, en la que se vincula la educación con la preparación para el trabajo agrícola, en sesiones alternas a la docencia. Los estudiantes de estos centros rurales tienen generalmente un régimen interno.

[8] Sede Universitaria enclavada en el municipio Torriente en la cual recibían la formación los miembros del DDPMAD.

campo, con el fin de graduarse como profesores de la educación general media en un período de estudios de 5 años.

Ante la convocatoria del líder histórico de la revolución cubana, la respuesta de los jóvenes cubanos no se hizo esperar y en arrolladora fuerza los egresados de décimo grado integraron, desde el 1972 al 1981, las filas de los cinco primeros contingentes del DPMAD. El 19 de mayo de 1972, se creaba en todo el país el I Contingente del DPMAD, como homenaje a la caída del Héroe Nacional José Martí y en Matanzas se celebraba en la ESBEC "I Congreso Nacional de Educación y Cultura" con la presencia del presidente Osvaldo Dorticós y otros dirigentes nacionales y provinciales. Muy lejos estábamos todos de imaginar, la gran epopeya educacional de la que seríamos protagonistas.

En la provincia de Matanzas, se incorporó a los diferentes contingentes del DPMAD una cifra aproximada de 1468 estudiantes. Entre ellos, 573 del 4to contingente. En mi caso personal, fui uno de los 573 estudiantes matanceros que se incorporaron al IV contingente del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, en el curso escolar 1975-1976. nadie dudó en poner en primer lugar los intereses sociales, antes que los personales, para responder a un llamado de la patria, aun cuando, por nuestra corta edad, no éramos del todo conscientes de la responsabilidad que enfrentaríamos.

Nos preparábamos en una sesión en la Filial Pedagógica Universitaria de Torriente "Alberto Fernández Montes de Oca" y en la sesión contraria impartíamos clases en las ESBECs del territorio. La formación académica de nuevo tipo combinaba la preparación científico- docente, una sólida cultura general, el principio estudio-trabajo[9] y una eficiente labor de extensión universitaria que se caracterizó por la práctica masiva de las manifestaciones culturales y deportivas.

Los planes de estudio estaban organizados en cinco años, divididos en semestres, en el primer año con cuatro asignaturas, la formación psicológica y pedagógica se integraban en una asignatura común a todos llamada psicopedagogía que duró los tres primeros años, las humanidades recibieron (español, historia e inglés), además de las asignaturas matemática, español y problemas del mundo actual; en los años siguientes se incorporaron el resto de las asignaturas de las disciplinas, estudios literarios, estudios lingüísticos y la didáctica. Así disfrutamos de una sólida preparación científica.

[9] Principio básico de la educación cubana: Combinación estudio-trabajo en sesiones alternas. Se garantiza la alimentación, atención médica y protección de los estudiantes, mediante riguroso control, organización y disciplina ejercida por las direcciones de las escuelas.

Imagen 3. Acto de apertura de la Jornada Científico-Estudiantil de la Filial, 1979 (La autora en el pódium haciendo uso de la palabra

Se coincide con Héctor (2024), cuando plantea que "Nuestra formación académica fue de excelencia, con mucho peso en la investigación" [5]. Especial significado tenían las jornadas científicas estudiantiles, los juegos deportivos universitarios y los festivales de artistas aficionados. En el V festival nacional de artistas aficionados de la FEU obtuve mención especial por la mejor actuación femenina del festival, en el rol de narradora de una trilogía de cuentos de Onelio Jorge Cardoso, el cuentero mayor de Cuba y participé como bailarina en una revista musical que representó a Matanzas y a nuestra Filial en el XI Festival Mundial de la Juventud y los estudiantes, en 1978, en La Habana. Las visitas a museos en la ciudad de La Habana y Trinidad, la participación en ciclos de conferencias de importantes intelectuales cubanos, las rutas de la historia, todas estas actividades recibieron un despliegue de tesón y voluntad que fueron acompañados de excelentes resultados.

Participamos también en el movimiento de las mil bolsas para la creación de los viveros del plan citrícola, los chequeos de emulación por la obtención del Tanque de la Victoria, la realización de la caminata de los 62 km como homenaje al heroísmo de Playa Girón y las donaciones de sangre de la Filial Pedagógica "Alberto Fernández Montes de Oca", lo que le valió a la provincia la condición de vanguardia nacional en este rubro. Todas estas actividades signaron nuestro compromiso con la educación y la Revolución.

Mi primer día de clases, mi primera escuela rural: la magia de sentirme maestra

Me sentía muy orgullosa de ser miembro del IV Contingente del Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech", por lo que, durante la última semana de agosto de 1975, me había preparado conscientemente para entrar a clases, por primera vez, como profesora. Sabía que la tarea encomendada debía ser cumplida; pero no

imaginaba que fuese a ser ubicada en la escuela vocacional "Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura", en la zona rural de Torriente del municipio Jagüey Grande, proyecto educativo y productivo más grande de Cuba en cuanto a magnitud y geografía, creada con el objetivo de la vinculación del estudio-trabajo en el campo, para la producción de alimentos.

Aquella escuela tenía una bella historia, debía su nombre al Ier Congreso Nacional de Educación y Cultura celebrado el 23 de abril de 1971, una de las citas más relevantes efectuadas en Cuba, que convocó a la sociedad cubana a reflexionar y discutir sobre el tema de la educación, en un momento en que se había vencido al analfabetismo y se proyectaban nuevas metas; esta escuela fue la primera institución educativa construida en el territorio e inaugurada el 25 de abril de 1971, fue sede del acto de creación del I Contingente del DPMAD el 19 de mayo de 1972, y justamente en esa escuela trabajaría con estudiantes catalogados como los mejores de la provincia.

El trabajo de esta ESBEC se organizaba en dos sesiones: una de docencia y la otra de trabajo de sus estudiantes en el campo en las labores agrícolas, lo que implicaba una organización similar para los miembros del Destacamento Pedagógico insertados en esta escuela, los que daban clases por la mañana, recibían la formación por la tarde en la Filial Universitaria y viceversa. En la sesión en que impartíamos docencia y luego de regresar de la filial, realizábamos la guardia docente, acompañábamos a los estudiantes a las labores agrícolas, organizábamos el comedor, los llevábamos al médico, participábamos en todas las actividades de la escuela.

Durante la última semana de agosto de 1975, recibimos una preparación concentrada en la ESBEC "Vitalio Acuña" a manera de preparación, para iniciar el curso escolar. Finalmente llegó el 1ero de septiembre, los estudiantes esperaban por la clase y yo me debatía en la orientación de mis próximos pasos, solo contaba con mis dudas, mi planeamiento, mi borrador, mis tizas y con la experiencia de mis 15 años, durante los cuales fui la niña más pequeña y mimada de la casa.

Y llegó el momento más temido. Recuerdo la boca reseca, los fuertes latidos de mi corazón, la resistencia al andar y a mi compañera de destacamento, Norma Suárez, quien me empujaba cariñosamente hacia el aula ocultando su propio miedo. Entré muy lentamente, con la expresión de quien sabe muy bien lo que hace; pero deseosa de salir corriendo de allí, a toda prisa.

A mis buenos días, respondieron las voces de 35 caritas de 12 años, deseosas de escuchar a la maestra, plenamente confiadas en su sapiencia, pendientes de cada palabra, atentas a las preguntas, solícitas ante cualquier reclamo, seguras de que en aquel preciso instante no existía alguien o algo más importante que ella.

Y ya no hubo más lugar para las dudas; poco a poco el amor al magisterio ahuyentó al miedo, a la inseguridad, a la niña más pequeña y mimada de la casa, enamoró a mi sentido de pertenencia y abrió para siempre las puertas del aula a esta maestra de 50 años de experiencia, que en su primer día de clases estuvo tan lejos de imaginar, que ese día, la magia de sentirse maestra, definiría su vida para siempre.

En estas escuelas en el campo los estudiantes se mantenían en régimen interno durante 15 días, recibían la docencia en una jornada y trabajaban en las labores agrícolas en la sesión contraria, en la chapea, regadío y recogida de críticos que aportarían grandes beneficios a la población y para la exportación. Luego, salían de pase durante un fin de semana hacia sus hogares.

En esta escuela enfrenté la realidad de la vida de adulta al frente de tres grupos de séptimo grado impartiendo la asignatura español-literatura, y con ello las primeras falencias a resolver para estar a la altura de mis alumnos. Acostumbraba a recibirlos con un beso cada vez que regresaban del pase, como muestra de cariño y de bienvenida a la escuela. Mis niños, como los llamaba, eran todos extremadamente cariñosos, inteligentes y con un buen desarrollo del lenguaje y la expresión oral. Una estudiante, Ercilia Argüelles, se destacaba por el esmerado uso del lenguaje culto como resultado de su formación familiar, lo que la ubicaba entre una de mis preferidas. Ese lunes, Ercilia llegó muy contenta del pase y me hizo una solicitud:

> __Profesora, Ángela, ¿pudiera usted regalarme un ósculo?
>
> Inmediatamente me puse a pensar, ¿y qué será un ósculo? En mis 15 años de vida nadie me había pedido algo semejante. Un sentimiento de ignorancia me invadió y sin preguntarle nada me incliné hacia ella y le deposité en la mejilla el acostumbrado beso de bienvenida.
>
> Mi sorpresa fue grande cuando Ercilia, completamente feliz, comenta a sus compañeros:
>
> __Estaba segura de que mi profe de español sabía lo que es un ósculo, porque los demás profesores no saben de lo que estoy hablando. Y muy alegre continuó saludando.
>
> Me sentí cada vez más confundida, pues estaba segura de que no le había dado nada que tuviera que ver con aquella palabra rara. Rápidamente corrí en busca de mi mejor amigo, el diccionario, a quien constantemente mis niños me hacían acudir en busca de ayuda, en el que encontré la respuesta: ósculo significa beso de afecto.

Sentí un gran alivio al darme cuenta de que el amor a mis alumnos me había salvado de decepcionar a una de las mejores estudiantes; pero comprendí que cada día se puede aprender algo nuevo de cualquiera de las personas que nos rodean y que hay que estar enriqueciendo constantemente la competencia léxica para poder ser modelo lingüístico en la profesión pedagógica.

Imagen 4. La autora impartiendo clases en séptima grado en la ESBEC "Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura" 1975

También me enfrenté a situaciones difíciles que por mi corta edad no sabía cómo resolver. Siempre fui al médico de la mano de mi mamá, quien se encargaba de explicar mis síntomas, los primeros auxilios recibidos en la casa, la evolución de la enfermedad, y de responder cualquier tipo de pregunta que el médico pudiera hacer. Pero esta vez, iba al frente de una guagua repleta de estudiantes de séptimo grado con diarreas agudas, motivadas quién sabe por qué. Solo yo sabía la falta que en el aquel momento me estaba haciendo mi mamá.

Mi baja estatura y los 3 o 4 escasos años que me separaban de mis estudiantes, me hacían pasar a cada rato por momentos difíciles. Cuando llegamos al hospital de Jagüey Grande, el médico nos observó a todos y muy preocupado comentó:

> _ ¿Cómo es posible que nos envíen a todos estos niños sin una persona mayor al frente?
>
> Muy contrariada le contesté:
>
> __ La profesora soy yo.
>
> El médico me miró sorprendido y volvió a preguntar:
>
> __ ¿Pero qué edad tienes tú?
>
> A lo que respondí rápidamente.
>
> __ 15 años, pero es suficiente para cuidar a mis alumnos.
>
> El médico sonrió y comenzó a realizarme preguntas. Todas fueron respondidas porque teníamos una vida tan ligada a los estudiantes que era como si nos preguntaran por nuestra propia vida. Cuando nos fuimos a retirar, el médico me puso su brazo sobre los hombros y a manera de reconocimiento me dijo:
>
> __Con una profesora como usted, cualquier estudiante puede darse el lujo de enfermarse.

> Muy lejos estaba el médico de imaginarse que llegando a la escuela comenzaron mis diarreas, y aunque todos pensaron que la causa era la misma que había motivado estos síntomas en mis alumnos, yo sabía que se trataba del impacto de un proceso de crecimiento profesional ante la vida.
>
> También aprendí en la práctica educativa a corregir mis métodos y procedimientos pedagógicos a partir del comportamiento de mis estudiantes. Uno de los más queridos, Lázaro, sin siquiera imaginarlo, me dio una lección de vida.
>
> Vi venir a Lázaro por el pasillo y sentí la necesidad de interesarme por su salud, porque sabía que había estado enfermo. Me había sido asignado en la labor de tutoría y siempre estaba al tanto de sus resultados académicos y de su desempeño. Lo llamé, se jiró y me contestó en actitud defensiva:
>
> _¿Y ahora qué fue lo que hice? ¿cuál es la causa del nuevo regaño?

La actitud de Lázaro me dejó confundida, porque decididamente era la manifestación inequívoca de la percepción de este alumno sobre mi estilo comunicativo. Repasé hasta donde pude mis conversaciones con Lázaro y solo hallé reclamaciones, llamadas de atención, alertas pedagógicas y ningún rastro del afecto y la estimación que le profesaba, ni de las cualidades positivas de su personalidad. Descubrí mi tendencia a destacar más sus dificultades que sus logros, a utilizar más la reprobación que la estimulación.

La autorreflexión oportuna acerca de aquella crítica, no consciente, encontró respuesta en un cambio radical en mi estilo comunicativo con mis alumnos, que marcó una pauta a seguir en los días iniciales de mi labor pedagógica profesional y durante la vida y me aseguró el respeto, la admiración y el afecto de quienes me rodean.

Cada vez que pienso en el lugar que ocupa la escuela en el campo "Ier Congreso Nacional de Educación y Cultura" en mi corazón, las palabras me parecen inexactas, imprecisas e inexpresivas. Son tantos y tan fuertes los sentimientos, que resulta difícil elegir alguna que pueda sintetizarlos. Cuando pienso en mi extrema juventud al llegar como profesora a Congreso y lo perdurable de su significación, me resulta inevitable pensar en mi percepción sobre esta escuela, en un antes y un después, en un fue y en un es. Allí aprendí la fuerza perdurable de la educación, a sentirme maestra, a beber del ejemplo de profesionales paradigmas de la pedagogía del amor. Allí construimos puentes de amistad, formamos hombres aptos para su inserción eficiente en la sociedad.

Fue en Congreso donde conocí el amor a la profesión y donde me enamoré de mi escuela, de mis compañeros de trabajo, de mis alumnos y de mi profesión. Fue Congreso la fragua donde se forjaron mis intereses profesionales, la cuna donde descansaron mis primeros sueños, la sabia que nutrió mi espíritu y mi voluntad, la brújula que guio mi actuación ante la vida.

Y ese fue el inicio, el cimiento de lo que hoy representa el "Congreso" y de lo que llegará a ser. Cada encuentro del 10 de octubre nos une, porque esta fecha, en sí misma,

es historia cubana; porque fortalece nuestros lazos y hace indestructible nuestra amistad; porque compartimos sueños comunes y escribimos juntos una nueva página en su legado imperecedero. Cada 10 de octubre reafirmamos nuestras promesas de amarnos siempre, de hacer presente un pasado glorioso, de mantenernos firmes en el compromiso educativo ante los desafíos del tiempo y de permanecer unidos, a pesar de todo.

Por eso, cada vez que pienso en el lugar que ocupa Congreso en mi corazón, encuentro mil razones para asistir cada 10 de octubre, porque es mi primera escuela, es el reencuentro con mis niños y mis maestros, es amor verdadero, es sentimiento vital, es necesidad imperiosa de educar, es magia contagiosa de la unión entre el deber y la amistad, porque, en fin, "Congreso" fue, es, y será siempre, el bastión en la "construcción de mi identidad profesional" Leite (2011).

Imagen 5. Encuentro de celebración de los 25 años de la ESBEC "Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura" en dicha escuela, 1996. (La autora al centro, vestido blanco con encaje azul)

Graduación y reencuentro con nuevos escenarios rurales

Después de 5 años de preparación y de práctica educativa, como criterio valorativo de la verdad, me gradué de profesora de Educación General Media. Especialidad Español-Literatura (1980). Mucho me costó separarme de mi filial, profesores, compañeros de estudio, estudiantes y compañeros de trabajo de aquella escuela rural.

Y llegó el momento de agradecer, desde mi profesión, a todos aquellos que dejaron su más profunda huella en mi formación profesional. Una vez graduada en 1980, continúe mis estudios universitarios de Licenciatura en Educación, título que obtuve en el Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello Vidaurreta" en 1982, fecha en la que me incorporé a la Educación Superior en esta misma institución pedagógica, luego Universidad Pedagógica "Juan Marinello Vidaurreta" de Matanzas y actual Universidad de Matanzas.

En este nuevo espacio de formación obtuve las categorías académicas Máster en Educación y Profesora Titular y la categoría científica Doctor en Ciencias Pedagógicas y ocupé diferentes responsabilidades que contribuyeron, sin lugar a dudas, a una mejor actuación profesional: Vicedecana de Investigación, Postgrado y Relaciones Internacionales durante cinco años en la Facultad de Español y Lenguas Extranjeras (1985-1990), Vicedecana docente en las facultades de Español y Lenguas Extranjeras, Educación Media Superior, y en la Facultad de Profesores Generales integrales, (1991-2004), Vicerrectora Docente por sustitución (2004-2005), Asesora Principal de la Misión Sucre en Portuguesa, Venezuela (2005-2007), Directora de la escuela de peruanos del Nuevo Programa de Formación de Médicos en el Polo Científico de Jagüey Grande (2007), Jefa del Equipo Metodológico Provincial del Nuevo Programa de Formación de Médicos (2008-2009), Jefa de Departamento de Español-Literatura 2011-2017. Coordinadora de la carrera y Miembro de la Comisión Nacional de Carrera (2017-2020) y Profesora del Departamento Español-Literatura.

Para mi gran satisfacción, el trabajo de superación postgraduada y de atención metodológica a las escuelas, me trajeron de vuelta a mi Filial Pedagógica, aquella en la que había estudiado durante 5 años y a las ESBECs e IPUECs, pero desde otra perspectiva. Ahora regresaba la profesora que impartía clases a los estudiantes de nuevos contingentes pedagógicos de la Licenciatura en Educación en la especialidad español-literatura, que impartiría las diferentes figuras de posgrado y que visitaría las escuelas rurales para la preparación metodológica de los profesores.

Imagen 6. La autora en sesión de trabajo metodológico en la escuela "José Luis Dubrocq", 1982 (a la derecha)

Allí compartí conocimientos, experiencias y emociones con mis compañeros de aula que ahora eran mis alumnos de posgrado, con mi primera tutora de la ESBEC "Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura", Aurora Oviedo, Jefa de la Cátedra de Español-Literatura, quien jugó un papel esencial en mi formación; con una de mis hermanas mayores, que era profesora de Español-Literatura no titulada, a la que entregué el título de Licenciatura en Educación Español-Literatura y fui la tutora de muchas tesis de maestría de mis antiguos compañeros de aula.

Y este proceso de dar, después de tanto recibir, me permitió tener una comprensión, representación y ser consciente de los valores, principios y prácticas que guían el propio trabajo docente, de establecer relaciones sólidas con colegas, estudiantes y padres para crear un entorno de aprendizaje enriquecedor, inclusivo y receptivo, de respeto a la diversidad, las diferentes culturas, así como la búsqueda de soluciones colaborativas a los desafíos. Y esta experiencia única y reconfortante, fue decisiva en la consolidación de mi identidad profesional y me hizo sentir humanamente mejor.

En el año 2005, cumpliendo acuerdos establecidos en el Convenio de Cooperación Cuba-Venezuela, me desempeñé como asesora principal de la Misión Sucre en el estado portuguesa, hasta el año 2007. La misión Sucre es una de las misiones bolivarianas nacida del Plan Extraordinario Mariscal Antonio José de Sucre, alternativa basada en la municipalización de la educación universitaria, con el objetivo de erradicar la exclusión de los bachilleres sin cupo, orientada hacia el desarrollo endógeno y sustentable de cada una de las regiones, de manera que los espacios educativos se expandieran a todos los ámbitos de la vida social, en entornos urbanos y rurales, y no fueran exclusivas de las aulas Martínez, Sánchez y Villalobos, (2006).

En este contexto, realicé la labor de asesoría de los procesos de formación de pregrado y posgrado en las aldeas universitarias, urbanas y rurales, las universidades experimentales e Institutos Tecnológicos del estado portuguesa con el objetivo de establecer la sinergia institucional.

Imagen 7. Estudio de especialización en lengua materna impartido a maestros y profesores de dicha asignatura en los diferentes niveles de educación en el estado portuguesa, en la República Bolivariana de Venezuela, 2013. (La autora sentada al centro)

Durante mi estancia en Venezuela logramos abrir 19 programas universitarios en portuguesa con especial atención al Programa Nacional de Formación de Educadores y Medicina Integral Comunitaria.

De regreso a Cuba, me incorporé, durante el 2008, como directora de la escuela en el campo "Pedro Albizu Campo" de estudiantes peruanos que se preparaban en el curso premédico para incorporarse posteriormente al Nuevo Programa de Formación de Médicos (NPFM) en el Polo Científico de Jagüey Grande y durante el 2009 me desempeñé como jefa de La Comisión Metodológica de este programa, asesorando a las escuelas de estudiantes de diferentes nacionalidades.

Encuentro con los niños del Hogar "Flores de la Sierra" de la comunidad La Playa

Siempre tuve la preocupación por la formación de lectores desde las edades más tempranas. generalmente, el primer acercamiento a la lectura se realiza por la vía de la relación con los padres, con la familia, cuando se comparte el amor maternal a través de la lectura de los libros infantiles, momentos que dejan huellas imborrables porque permiten al niño el fortalecimiento de los lazos afectivos, el disfrute de la lectura, el encuentro con la fantasía, a la vez que se enriquece su capacidad cognoscitiva y se les prepara para nuevas adquisiciones García, Jiménez y Perera (2013).

Pero los niños, del hogar "Flores de la Sierra" de la comunidad La Playa, por circunstancias desfavorables de la vida, en ese especial momento en la formación como lectores, no pudieron disfrutar del privilegio familiar y su encuentro con la lectura se desarrolló en espacios docentes en los cuales los elementos formativos e informativos, predominaban, obviando la esencia lúdico-estética de la lectura.

Por esta razón, cuando tuve conocimiento de los resultados del diagnóstico realizado por mi Facultad, en el hogar de niños sin amparo familiar "Flores de la Sierra" de la comunidad La Playa, del municipio Matanzas -niños procedentes de entornos urbanos y rurales, muy sensibles, necesitados de afecto y atención, en muchos de los casos con necesidades en el orden del aprendizaje, en la ortografía y con poca motivación hacia la lectura y el cálculo-, me incorporé al proyecto "por un empleo sano del tiempo libre".

Con la participación de otros profesores y de mis estudiantes, concebí un sistema de actividades de promoción de lectura con carácter lúdico para contribuir a la formación integral, de estos niños, que estuvimos implementando durante 4 años, segura de que: "El que lee…nunca está solo, ensancha su horizonte espiritual, desarrolla de forma especial la imaginación, comprende mejor la realidad, está en mejor disposición de transformar esa realidad, (y) afina de manera particular los procesos de pensamiento análisis, síntesis, generalización y abstracción, Rodríguez, López y Galloso (2009).

El núcleo central de las actividades lo constituyó la promoción de lectura, se partía de un texto que determinaba la temática a trabajar y del cual se derivaban las demás

actividades, en función de una actuación intencional de carácter lúdico y creativo, para transformar actitudes individuales y colectivas en torno a la lectura y al libro y realizar una labor transformadora con respecto a las carencias detectadas en el diagnóstico inicial.

Imagen 8. Actividades de lectura en el Hogar de niños sin amparo familiar "Flores de la Sierra" (La autora a la izquierda, en el suelo, frente al televisor)

Se realizaron actividades que transitaron por las funciones de la lectura desde la lúdico-estética, como función esencial hasta las derivadas o secundarias, formativa e informativa, que permitieron perfeccionar el componente interactivo de la comunicación en grupo, lo que implicó la organización de estas desde la lectura extensiva (más general), para incentivar el deseo de leer, hasta actividades de lectura intensiva (profunda) del texto, para el análisis, la interpretación y valoración). En tal sentido, resultó importante el trabajo de promoción y animación, sustentado en las categorías: actividad y comunicación.

Imagen 9. Premiación en la celebración del Festival del Libro y la Lectura en el Hogar de niños "Flores de la Sierra", 2012. (La autora al centro)

El desarrollo de estas actividades con carácter lúdico, además de motivar a los niños hacia la lectura: favoreció un clima positivo, relajado, distendido, de confianza e intercambio mutuo, incitó a la participación, pues durante las actividades los niños se involucraron de una manera activa en el proceso; propició la aplicación de sus conocimientos con respecto al tema tratado; permitió trabajar contenidos con dificultades, además de afianzar y repasar los contenidos aprendidos; generó placer, a través de la lectura, el cálculo matemático, el juego, el baile y la creación artística, al mismo tiempo que desarrolló la creatividad y la imaginación, fravoreció la comunicación, la integración y la cohesión grupal, hizo de los niños protagonistas del acto de lectura y comunicación, y transformó al equipo de promotores-docentes, profesores, educadoras del hogar, estudiantes de español-literatura, niños y director de hogar en una gran familia.

Conclusiones

Sin lugar a dudas, mi tránsito por el Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech" me hizo reflexionar sobre cómo llegué al proceso de formación y cómo salí una vez graduada: Llegué curiosa, expectante, pero con el entusiasmo de mis años juveniles; inexperta ante la vida pero con la seguridad de que lo daría todo en la consecución de las metas trazadas; asustada ante la responsabilidad del aula, con la garganta seca y las piernas temblorosas, pero con firmeza grabé en la pizarra y en mi historia personal la fecha de mi primera clase; sin la preparación necesaria, sin las herramientas pedagógicas que luego dominaría, pero con la convicción del cumplimiento del deber; descubrí mis miedos y mis limitaciones, pero los vencí a fuerza de tesón, estudio y perseverancia; llegué sin la certeza de la vocación pero me fui enamorando en cada clase hasta alcanzar la identidad profesional pedagógica.

Aprendí que no llegaría a ser buena profesora si no era consecuente en mis actitudes cotidianas con el modelo de educador que necesitaba el país, si dejaba de ser ejemplo ante mis alumnos, si me dejaba de preocupar por los problemas docentes o personales de mis compañeros. Y aprendí lo más importante: que un joven cubano, que abrazaba a la educación como profesión debía ser fiel a sus principios y luchar por formar generaciones humanamente buenas y preparadas para ser útiles a la sociedad.

Coincido con Mendoza (2023), quien en un artículo periodístico me considera "una profesora enamorada de su profesión". Fui protagonista y testigo de un proceso de continuidad generacional, unas generaciones depositarias de todo el saber cultural, educacional, político-ideológico y pedagógico que le antecedía (mis directores y profesores) y otras receptoras de dicho saber (los estudiantes de los diferentes contingentes del DPMAD), imbricadas en la continuidad de la batalla por la educación cubana, que dio lugar a una generación que se incorporó a la vida social aportando lo mejor de sí a la profesión pedagógica, avalada por una actuación profesional competente y por el alto sentido de crecimiento espiritual y humano.

En el proceso de formación pedagógica a lo largo de toda la vida, entre todos, construimos una familia pedagógica unida por lazos tan fuertes, que no han podido ser desatados por

el tiempo ni la distancia ni el olvido ni la desmemoria. He transitado el camino del magisterio durante 50 años y me mantengo en la trinchera del combate educacional, enamora por siempre de mi profesión.

Referencias bibliográficas

Aguirre, M. 1971. *La narrativa de Cervantes*. L. H., Instituto Cubano del Libro.

Castro, F. 1972. *Discurso pronunciado en la Clausura del II Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas*. La Habana, Dpto. Versiones Taquigráficas. Oficinas del Primer Ministro.

De Jesús, T. 2010. El papel del destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech en el fortalecimiento ideológico de sus miembros y en la formación de las nuevas generaciones: la ética profesional pedagógica. *Revista Varela*. Vol. 3. Nro. 27. Septiembre-diciembre, 230-237.

García, Á. M, Jiménez, M. y Perera, B. 2013. La promoción de la lectura en el proyecto comunitario: "Por un empleo sano del tiempo libre, para el desarrollo integral de los niños del hogar sin amparo filial "Flores de la Sierra", de la comunidad La Playa del municipio Matanzas. *Revista Conrado* Vol.8-No. 40 del 5 de mayo de 2013.

Héctor, Y. 2024. Testimonio desde dentro: "El Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech puso en alto la calidad de la educación" Cuba Debate, 14 de julio de 2024. http://www.cubadebate.cu/especiales/2024/07/14.

Leite, A. E. 2011. Historias de vidas de maestros y maestras Málaga. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional. Tesis doctoral, Universidad de Málaga.

Martínez, L. M., Sánchez, M. y Villalobos, D. 2006. La representación social de la Misión Sucre en el marco del plan de equilibrio social 2001-2007. *Frónesis.* Vol. 13. No. 2. Caracas, Agosto 2006.

Mendoza, B. 2023. Ángela, una profesora enamorada del magisterio. Periódico Girón, [Matanzas] 27/12/2023.

Rodríguez, L., López, A. y Gayoso, N. (2009). *Fragmentos de El desarrollo de los hábitos de lectura, hoy*. Tabloide de lectura 2. La Habana, Curso Universidad para todos.

Sánchez, A. A. y Murillo, A. 2021. Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Revista Debates por la Historia* 9 (2). 2021, 147-181.

Biodata

Ángela María García Caballero: Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas, Cuba. Vicepresidente de la Cátedra de Lectura y Escritura de la Universidad de Matanzas. Tutora en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación y miembro de la planta del Programa Maestría en Didáctica de las Humanidades. Ha publicado artículos y capítulos de libros en Cuba, Colombia, México. Miembro de varias redes académicas y del proyecto de investigación La influencia de la disponibilidad en la educación lingüístico/comunicativa en la formación continua del profesional.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 86-102
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16884356
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16884356
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 22-03-2025 · Aceptado: 16-07-2025

Memorias y reflexiones de una maestra rural[1]

Memories and reflections of a rural teacher

Jikiiru'ukat otta jaa'inru'ukat wanee ekirajüt anouuipa'a

Olga América Galindo López
https://orcid.org/0009-0009-5413-7524
og751025@gmail.com
Universidad de Matanzas, Cuba

Resumen

Las memorias y reflexiones de una maestra rural, centra su objetivo en las vivencias de la autora, cuando aún sin concluir sus estudios de magisterio en la Escuela de Maestros Primarios de Matanzas, decide incorporarse en los meses de noviembre y diciembre de 1960 al Curso de Adaptación al Medio Rural a desarrollarse en San Lorenzo, en el mismo corazón de la Sierra Maestra con el fin de iniciar su trabajo como maestra en un aula del oriente cubano. La ponencia aborda elementos de una historia muy poco conocida sobre el papel que jugó este curso y las motivaciones de los miles de jóvenes que llevarían el pan de la enseñanza a las zonas más intrincadas del paisaje oriental. Expone la labor docente educativa como maestra rural desarrollada por la autora entre 1961 y 1962 en la Finca La Cana, Barrio Yarey de Vázquez, Puerto Padre, Oriente, así como su participación en la Campaña de Alfabetización. La investigación se realizó a partir de la metodología cualitativa que caracteriza a la historia de vida como expresión de la investigación biográfica, de tipo descriptiva, pues reconstruye una parte del quehacer docente educativo de la autora como maestra rural. Cuenta con la bibliografía actualizada que es propia de este tipo de estudio.

Palabras clave: curso de adaptación al medio rural, formación como maestra, formación axiológica, labor docente educativa.

[1] El presente trabajo fue presentado en el VII Coloquio internacional de maestras rurales, de pueblos originarios, afrodescendientes y africanas en la Universidad de Catacamas, Honduras, octubre de 2023. Mesa de trabajo: No. 2 Maestras rurales.

Abstract

Memories and Reflections of a Rural Teacher focuses on the author's personal experiences when, despite not having completed her teacher training at the Primary Teachers' School in Matanzas, she decided to join the Rural Environment Adaptation Course held in San Lorenzo during November and December of 1960. This course took place in the very heart of the Sierra Maestra and marked the beginning of her work as a teacher in a classroom in eastern Cuba. The paper explores a little-known chapter of history regarding the role this course played and the motivations that led thousands of young people to bring the gift of education to the most remote areas of the eastern region. It presents the author's work as a rural teacher from 1961 to 1962 at La Cana Farm, Yarey de Vázquez neighborhood, Puerto Padre, in the eastern part of the country, as well as her involvement in the National Literacy Campaign. The study follows a qualitative methodology aligned with the life history approach, a form of biographical research. It is descriptive in nature, as it reconstructs part of the author's educational practice as a rural teacher. It includes an updated bibliography appropriate for this type of research.

Keywords: rural environment adaptation course, teacher training, educational teaching work, axiological education.

Palitpütchiru'u

Jaashaajaaka achiki tü ekirajütkat anouuipa'a shia tü jikiiru'ukat otta jaa'inru'ukat sünainjee alatakaa sümüin nnojoluiwa'aya saja'atirüin shikirajaain sünain Shikirajia Tepichi julu'u "Escuela de Maestros Primarios de Matanzas", o'unusu jia jünain wanee ekirajawaa motsomuin joo'opunaa nakua'ipa wayuu anouuipa'a ma'aka noviembre joo diciembre 1960o'ulu, chajatü aa'inrünüin San Lorenzo, pasanainshaana jünain uuchikat Sierra Maestra, jia juttiakaa ji'yataain cha wopumuin. Nnojotsu ma'in jouluin achikiikat tüü, yaakalü münüin yaa, jüchiki eein wanee atüjaa atalatajirakaa naa'in na o'unakana jünain ekirajaa na ekirajüliikana, watta naalii na o'unakana jünain ekirajaa anouuipa'amüin cha wopumuin. Ashajaana achikirü shi'yataain jünain ekirajaa tü ashajakaa tüü wanaapüna jümaa juya 1961 otta 1962 julu'u mmakat "La Cana, Barrio Yarey de Vázquez, Puerto Padre, Oriente, jünain ekirajaa na matüjainkana aashaje'eraa. Achajaanüsü jüchiki jüka "investigación cualitativa" jünain jüküjünüin jüchiki akua'ipaa, kasa alatakaa jümüin wanee wayuu jumuiwa'a, akotchojunusu, olo'oinusu jupula lotuinjatüin jüküjia. Antüna anainrü wanee atüjaa jüchiki wanee wayuu.

Pütchi katsüinsükat: Ekirajaa jüpüla akua'ipa anouuipa'a, jikirajaain jüpüla ekirajaa, ji'yataain jünain ekirajaa, jukua'ipa wayuuwaa.

Introducción

Volver a esos años felices de mis inicios como maestra rural, es narrar un fragmento de una vida dedicada a educar. Ser maestro no es una mera profesión, sino es un servir a los que se enseñan, es una experiencia que reconforta. Sé es maestro, cuando se ama lo que se hace, cuando se tiene vocación para ello, cuando enseñar se convierte en un sentido de vida. Maestra nunca he dejado de ser, en los inicios en una pequeña aula rural y más tarde en otros niveles de enseñanza

en donde impartí mis conocimientos, motivada siempre por el recuerdo de maestros que dejaron en mí, esa semilla que poco a poco fue germinando.

Memorias y reflexiones de una maestra rural, es un relato autobiográfico donde están trazos fundamentales de mis recuerdos. Retoma el pasado, va a los inicios desde mi contexto familiar, y se detiene en al papel que jugó en mí, el Colegio Irene Toland, como preparación para los estudios de magisterio.

Aborda los primeros años en la Escuela Normal desde 1957 hasta 1960, se detiene en los cambios que se producen en la educación cubana al triunfo de la Revolución el primero de enero de 1959 y profundiza en lo que es el objetivo central de mi trabajo, el Curso de Adaptación al Medio Rural desarrollado en lo más profundo de la Sierra Maestra, en los meses de noviembre y diciembre de 1960. Quizás este curso no fue tan importante por el contenido didáctico y pedagógico que se impartió en él, sino por lo que impactó en mí, el vivir en contacto con ese campesinado, conocer de cerca sus realidades y valorar en su justa medida el porqué era tan necesario el papel del maestro en las zonas más apartadas del país.

La ponencia muestra también la experiencia vivida como maestra rural en lo que fue mi primera escuela en la Finca La Cana, Barrio Yarey de Vázquez, Puerto Padre, Oriente durante los años 1961 y 1962. Enfrentar un aula multigrado de segundo a sexto grado fue un reto, pero a la vez una enseñanza para el futuro. Se aceleraba el aprendizaje de la madurez, por primera vez emprendería sola lejos de mi familia un nuevo camino, en el que siempre hubo un espacio reservado a la amistad. Junto a mi trabajo docente y como parte de él, participaría también en la Campaña de Alfabetización, no solo como maestra sino como Responsable de Cuartón, al frente de los Brigadistas Conrado Benítez que fueron asignados para alfabetizar en la finca.

Cambios en mi vida personal me llevaron a concluir la labor como maestra rural en 1962, pero muchos años más tarde en 1989, en visita que realicé a la Finca La Cana tuve la gran alegría de conocer que mis dos alumnos de sexto grado eran maestros, la semilla que había sembrado había fructificado.

En la investigación se asume la metodología cualitativa que caracteriza a la historia de vida que no es más que:

> (…) la forma en que una persona narra de manera profunda las experiencias de vida en función de la interpretación que ésta le haya dado a su vida y el significado que se tenga de una interacción social...Ésta revela las acciones de un individuo como actor humano y participante en la vida social mediante la reconstrucción de los acontecimientos que vivió y la trasmisión de su experiencia vital. (Chárriez, 2012, 53)

La historia de vida como expresión de la investigación biográfica, es de tipo descriptiva, así como temática pues reconstruye solo una parte del quehacer docente educativo de la autora explorando a fondo lo que fue el Curso de Adaptación al Medio Rural y el papel que jugó esta como maestra rural.

Desarrollo

Mi primera infancia transcurrió apacible, éramos una pequeña familia de clase media, aunque no exenta de estrecheces. Mi papá Claudio Ángel[2] maestro de profesión sostenía la casa económicamente, mi mamá Berta atendía todos los quehaceres del hogar y la educación de mi hermano mayor Ramón y la mía. Aunque ambos supieron inculcarme valores de responsabilidad, de honestidad, de desinterés, de amor al trabajo y a los animales, mi padre a pesar del poco tiempo que tenía, pues daba clases de geografía, historia y cívica en el Colegio Irene Toland[3] en horas de la mañana y atendía por la tarde el aula número 8 de la Escuela número 5 situada en el Distrito Escolar de Matanzas fue un verdadero maestro para mí, quizás sin saberlo él, comencé a admirar su conducta cotidiana, su laboriosidad, su vocación para enseñar, su civismo, cualidades de las que me fui apropiando.

Al comenzar mis estudios, el kindergarten lo cursé en una pequeña aula que radicaba en la Casa de Beneficencia de Matanzas.[4]Al terminar ese curso, pasé a la Escuela Primaria Anexa a la Normal[5]. Mi maestra allí fue Antonia Leal de la que guardo un grato recuerdo. A partir del segundo grado comencé a estudiar en lo fue mi verdadera escuela, el Colegio Irene Toland. En ella permanecí hasta que me gradué de Bachiller Elemental. Como era un colegio privado para abonar mi matricula, mi padre que formaba parte del claustro desde 1935, debía cuidar el estudio de los alumnos pupilos en horas de la tarde noche.

Al cambiar de escuela tuve que adaptarme a las nuevas formas de enseñar que tenían en este centro, recuerdo que en el segundo grado debía escribir con una pluma estilográfica y un tintero para cargarla. Esto me costó trabajo y buenos regaños, pues ensuciaba con tinta las hojas de las libretas, pero ya en tercer grado, todo fue distinto, tuve ante mí, una maestra que se convirtió en mi paradigma fue Nize Fernández[6], ejemplo de lo que era enseñar con dulzura, trasmitir valores, ser creadora, y enérgica cuando tenía que serlo. En 1949, fue nombrada directora del Colegio Irene Toland, por primera vez una mujer cubana ostentaba ese alto cargo.

Seguí estudiando hasta culminar la enseñanza primaria, buenos profesores me acompañaron a lo largo de esta travesía, pero nunca olvidé a Nize. Mi aspiración era continuar en la escuela hasta culminar el Bachillerato, para hacerlo debía presentarme a examen al Instituto de Segunda Enseñanza, pues, aunque el colegio era privado se regía por los mismos programas de los Institutos Oficiales. Examiné y comencé el Bachillerato, ya los estudios fueron más fuertes y empecé a delimitar mis intereses,

[2] Claudio Ángel Galindo y Molina (1909-1995). Durante más de 34 años se dedicó por entero a su labor como educador. En su larga carrera trabajó en diferentes escuelas rurales y urbanas, fue miembro fundador del Primer Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza.
[3] El Colegio Irene Toland fue fundado en la ciudad de Matanzas en el año 1899 por la Iglesia Metodista Episcopal del Sur con el objeto de ofrecer una educación cristiana a la juventud cubana. En un inicio era solo para niñas y señoritas, después se admitieron varones.
[4] La Casa de Beneficencia de Matanzas, se fundó en 1840, fue un importante establecimiento benéfico que brindaba asilo a niños pobres y huérfanos. En la década del 40 del siglo pasado poseía un kindergarten público con muy buen funcionamiento, así como instrucción primaria y especial sobre trabajos manuales y tareas del hogar. Estaba situada en San Carlos entre Manzano y Daoiz, enfrente de donde yo vivía.
[5] Escuela Primaria Anexa a la Normal. Era la escuela que servía de laboratorio para la realización de las prácticas docentes de los alumnos normalistas. Contaba con un profesorado de calidad, capaz de servir de ejemplo a los estudiantes de la Normal.
[6] Nize Fernández. Fue profesora del colegio desde el año 1933, graduada del Colegio Buenavista de La Habana, recibió el grado de Bachiller del Instituto de Gobierno de Matanzas y el de Doctora en Pedagogía de la Universidad de La Habana.

tenía mucha más facilidad para las asignaturas de ciencias sociales que para las de ciencias exactas.

Además, la propia vida me llevó a valorar cuál era mi realidad, mis padres por mucho que se esforzaran no podían pagarme una carrera universitaria, a mí me gustaba el magisterio, el ejemplo de mi maestra Nize seguía presente en mí y aún se había profundizado más. Iba alcanzado una sólida preparación que me serviría para el futuro tomase el camino que tomase, por eso decidí, que en 1957 cuando terminara el Bachillerato Elemental entraría a la Escuela Normal de Matanzas. Me gradué con buenos resultados académicos en el Bachillerato y cerré un capítulo de mi vida, dije adiós al Colegio en el que había pasado parte de mi niñez y mi adolescencia y emprendí un nuevo camino, con una visión del mundo ya más definida y con valores que, aunque traía desde la casa, la escuela había fortalecido.

La Escuela Normal de Matanzas, desde su fundación fue heredera de una tradición pedagógica, contó siempre con un claustro de profesores de altísima calificación. En la investigación aún no publicada del doctor Mario Castro Ramos sobre la Escuela Normal de Matanzas 1918 -1959, se profundiza tanto en los directores que tuvo la escuela, así como en los profesores que componían el claustro por asignaturas. (Castro, s/f.)

En la Escuela Normal durante el primer año recibí asignaturas de cultura general, al traer yo la base de los estudios de Bachiller, no me resultó difícil enfrentarme a esos nuevos contenidos. Al comenzar el segundo año hubo dos asignaturas que centraron mi atención, la geografía e historia universal impartida esta última, por Saúl Vento Almohalla[7], el estudio de Grecia y en particular todo lo referido a Creta, ha quedado en mi memoria a más de sesenta años de recibido.

Al triunfar la Revolución Cubana el primero de enero de 1959, yo cursaba el segundo año de la carrera, al calor de esos días, la Cátedra de Estudios Sociales del centro, comenzó a ofrecer información sobre los acontecimientos históricos que ocurrían en el país, para que los normalistas estuviéramos lo más actualizado posible. Se iniciaban cambios profundos que alterarían todo el sistema hasta entonces imperante. La educación era uno de los problemas más serios que presentaba el país.

El día 5 de enero es nombrado el doctor Armando Hart Dávalos, ministro de Educación, y de inmediato comenzó a atender lo que era a su juicio imprescindible, un plan urgente de Alfabetización. Razonaba Hart:

La población de más de nueve años de Cuba es de 4,4 millones de habitantes, de los cuales un millón son analfabetos, lo que representa el 23,6% de analfabetismo con respecto a la población total, alcanzando el 41,7 % en relación con la población rural y el 11,6 % en relación con la población urbana" (Hart, 2013, 331).

Dada esta situación el 3 de abril de 1959 anunció en conferencia de prensa la creación de 5000 aulas rurales en el país e informó que a su Ministerio se le había asignado cien

[7] Saúl Vento Almohalla. A partir de 1938 entró como profesor auxiliar del Grupo de Ciencias Sociales Impartió Historia Universal, se desempeñó años más tarde como Inspector Nacional de Historia. Fue Director Provincial de Educación de Matanzas y Director del Archivo Histórico de Matanzas.

millones de pesos para atender las necesidades del mismo, pero la realidad es que esto no era suficiente.

Por esta razón el 27 de agosto de 1959 al hacer la apertura del Primer Congreso de Maestros Rurales el entonces Primer Ministro Fidel Castro, hace la propuesta, de que con los mismos recursos que hay para crear 5000 aulas, se construyan 10000 y que con iguales recursos que hay para emplear 5000 maestros se empleen 10000, pero con la condición que estos ganarían la mitad del salario que se le paga al maestro en este momento. Señala además que se les aumentaría progresivamente todos los años hasta alcanzar el sueldo normal. Los maestros estuvieron de acuerdo con la proposición, Castro (1959).

Al iniciar el tercer año de la carrera, mi participación en la vida de la escuela se hizo más activa, se crearon en aquella época los Consejos Estudiantiles de Curso y comencé a trabajar en ellos. El profesor de educación moral y cívica, Mario Castro[8] eje de muchas de las actividades de la cátedra de Ciencias Sociales, se convirtió para mí, al igual que lo fue Nize Fernández, en un paradigma de lo que debía ser un maestro. Lo admiré y respeté porque supo con energía, pero con afabilidad y entereza enfrentar los cambios que de forma continua se producían en el país.

En septiembre de 1959 el Consejo de ministros promulgó tres leyes muy importantes para el futuro de la educación cubana, a través de ellas además de normar y orientar el nuevo curso académico, se dejaban creadas diez mil aulas de la enseñanza común, así como se permitía la transformación de fortalezas y cuarteles en escuelas y ciudades escolares. (Buch & Suárez, 2004, p. 268)

El 23 de diciembre del año 1959 se aprobó la Ley No. 680 que dispone la realización de la Reforma Integral de la Enseñanza. En ella se exponen los fines generales de la educación y los objetivos de cada nivel. En uno de sus preceptos establece:

"La aspiración última y suprema de la educación habrá de consistir en que el individuo viva para un ideal de vida en que se cultiven plenamente, de modo equilibrado y armónico, los valores físicos, intelectuales, éticos y estéticos, así como los valores vocacionales, con vista a la superación del ser humano, dentro de un enfoque socialmente integrado." (Cantón, Duarte, 2006, 56).

Por esta misma ley se declaran extinguidas las Escuelas Normales de Maestros Kindergarten, Escuelas del Hogar y se crean las Escuelas de Maestros Primarios.

A pesar de todo lo realizado en cuanto a educación, todavía en 1959 no se lograba resolver la situación de tantos niños sin escuelas, y tantos analfabetos, sobre todo en la zona rural, Esa es la razón que lleva, a que el máximo líder de la Revolución Cubana, Fidel Castro el 22 de abril de 1960 frente a las cámaras de televisión, pida a los jóvenes que lo ayuden a resolver el problema de la educación en las regiones montañosas y otros complejos lugares del país.

[8] Mario Castro Ramos Fue designado en un inicio en la Escuela Normal de Matanzas como contratado en el área de Ciencias Sociales, el 4 de marzo de 1960 obtuvo la plaza por Concurso de Oposición. Se desempeñó varios años con responsabilidades nacionales en la Formación Emergente de Maestros Populares y la formación de los mismos como Maestros Primarios. Ocupó cargos en la Dirección Provincial de Educación en Matanzas.

A esta convocatoria de Fidel se presentaron miles de muchachos, ya el 3 de mayo se formaba el primer contingente. Nacían así los Maestros Voluntarios, que partirían hacia Minas del Frío a prepararse, a este contingente, les seguirían dos más. El 29 de agosto de 1960 Fidel se reúne en el acto de graduación con los maestros voluntarios del primer contingente. En un largo y extenso discurso, les indica cuál sería el papel que debían jugar como educadores, les explica sin ocultar dificultades previsibles, el deber que tienen de abrir horizontes, en la lucha por elevar la cultura en las montañas y en los campos. Anuncia Fidel que el año próximo sería el "Año de la Educación". Cuba se movilizaría por entero para lograr erradicar el analfabetismo. Castro (1960).

El 10 de octubre de 1960 el doctor Armando Hart, ministro de Educación, convocó a los alumnos de cuarto año de nuestra escuela. Nos explica que a pesar de todo lo que se ha hecho, continua la necesidad de maestros que lleven el pan de la enseñanza por llanos y montaña, por esa razón nos propone culminar la carrera, incorporándonos de forma voluntaria al Curso de Adaptación al Medio Rural que se desarrollaría entre los meses de noviembre-diciembre de este año, en San Lorenzo[9], en el corazón de la Sierra Maestra. Esto permitiría que, al término de este, pudiésemos trabajar, ya como maestros en ejercicio, en aulas del oriente cubano.

El objetivo del curso está concebido para que los estudiantes de cuarto año de la Escuela de Maestros Primarios se acerquen al medio rural, y conozcan las realidades del campo cubano y puedan adaptarse a él, mucho más rápido. Señala el Doctor Hart que el mismo terminaría con el ascenso al Pico Turquino. Aclara que el salario sería de 67.50 pesos y tendríamos derecho a un carnet de transporte para viajar gratuitamente desde el lugar donde se nos situé hasta nuestras provincias.

Muchos de los estudiantes, se sintieron motivados, pero no era posible dar una respuesta en ese momento, por eso el ministro de Educación planteó que todos los que estuviesen dispuestos a incorporarse, debían dirigirse por escrito, al director del Instituto Superior de Educación para mostrar su disposición. Los que acepten, recibirían las orientaciones sobre cómo sería el traslado hasta San Lorenzo y qué se debía llevar para subsistir estos dos meses que dure el curso.

Para mí la decisión desde el primer momento estaba tomada, pero debía consultarla, por una parte, con mis padres y por otra con mi novio. Para mis padres era difícil dejarme partir, al igual que para mi novio, pero todos sabían que ya era hora de dejarme volar, de dejar que me enfrentase por mí misma a situaciones nuevas, tenía ya 19 años y casi una carrera terminada. Recuerdo solo que mi padre me dijo, si das el paso es para no regresar, a no ser por fuerza mayor. Le escribí una carta a la persona indicada para expresarle mi disposición a trabajar como maestra en un aula oriental y comencé a preparar lo que suponía sería necesario para el viaje.

Al conocer de mi disposición me informaron que el curso comenzaría el 15 de noviembre, que, desde la terminal de trenes de la Habana, partirían dos trenes que irían recogiendo por provincias a los miles de jóvenes que asistirían al mismo. Los

9 San Lorenzo. Ubicado en el macizo montañoso de la Sierra Maestra. Cuenta con una extensión territorial de 90 km cuadrado. Limitado al norte por las Mercedes, al sur con el municipio de Pilón, al este con el municipio de Guamá de la provincia de Santiago de Cuba y al oeste con Minas del Frío.

estudiantes matanceros debíamos abordar el tren en Unión de Reyes.[10] Además por escrito, orientaron cuestiones imprescindibles para una vida en campaña. De más está decir que a mi mamá, todo le parecía poco, por eso, en mi mochila no cabía nada más.

En un principio muchos estudiantes se dispusieron a incorporarse al curso, pero al acercarse el día fijado no llegamos a veinte. Casi todo el grupo estaba compuesto por mujeres, iban muy pocos hombres. Hubo un caso curioso una pareja de novios, ambos estudiantes de la escuela se casaron para que los padres los dejasen ir. A algunas de las muchachitas las conocía, éramos amigas, otras eran de diferentes grupos de cuarto año y nos conocimos en esos días. Todos nos hicimos uno, hembras y varones. Íbamos a convivir durante dos meses lejos de la casa, teníamos que apoyarnos y así fue. Pienso en el poderoso imán que entreteje las redes de la amistad, la generosidad compartida hizo fortalecer los lazos que nos fueron uniendo.

Al fin llegó el 15 de noviembre, muchos de nuestros padres fueron a Unión de Reyes a despedirnos, el tren que tomamos venía ya bastante lleno, de La Habana iba un grupo numeroso. Nadie sabía dónde nos dejaría el tren, cómo llegaríamos a San Lorenzo, pero todos estábamos imbuidos de un ideal, cantábamos el estribillo del Himno de los Maestros Voluntarios "Las aulas de los montes nunca más se cerrarán".

El viaje era largo, todos llevamos algo de alimento para comer por el camino, pues casi ninguno de los que allí íbamos conocía más allá de su terruño, no queríamos dormir, pero el sueño nos fue venciendo hasta que llegamos a Bayamo[11]. Nos bajamos del tren en que veníamos, esperamos al otro y en muy poco tiempo todos los estudiantes reunidos, nos dirigimos en guaguas a Caney de las Mercedes[12]. En una finca de trescientas caballerías de extensión, la Revolución estaba construyendo la Ciudad Escolar Camilo Cienfuegos, a la que asistirían niños campesinos entre diez y trece años, que vivían dispersos por toda la Sierra Maestra, allí aprenderían distintos oficios y profesiones.

Del Caney de las Mercedes partimos para San Lorenzo, nos recogieron las mochilas en unos camiones, de lo que todos nos alegramos mucho y emprendimos el camino hacia nuestro objetivo. El guía era un antiguo combatiente del Ejército Rebelde, joven al igual que nosotros, serio, pero a la vez jovial, acostumbrado a subir y bajar lomas. Esta sería la primera prueba de resistencia física para todos nosotros, recuerdo que cuando el cansancio nos rendía, siempre el guía nos decía, ya estamos cerca, pero más de 60 kilómetros nos separaban del Caney a San Lorenzo.

Eran más de las cinco de la tarde cuando yo arribé al campamento, ya los primeros estudiantes habían almorzado, a pesar de eso, para todo el que llegaba había un plato caliente de frijoles blancos que nos pareció la gloria. Después de satisfecha el hambre recorrí el campamento. Las barracas en las que viviríamos estos dos meses eran viviendas rústicas, sin paredes, solo con el techo de fibrocemento y más de ocho horcones que la sostenían. Dentro de cada una de ellas había palos para colgar las

10 Unión de Reyes El municipio de Unión de Reyes se encuentra situado al suroeste de la provincia de Matanzas.
11 Bayamo. Segunda villa fundada en Cuba por Diego Velázquez el 5 de noviembre de 1512 con el nombre de San Salvador de Bayamo. En la actualidad municipio cabecera de la provincia Granma. Ciudad rica en historia, es Cuna de la Nacionalidad Cubana, allí se cantó por primera vez el Himno Nacional de Cuba el 20 de octubre de 1868.
12 Caney de las Mercedes Está situada en el actual municipio Bartolomé Masó Márquez en la provincia Granma.

hamacas y las mochilas. Eran tres barracas para las muchachas y dos para los varones. Como el grupo de Matanzas era pequeño, las muchachas tuvimos que integrarnos con compañeras de Camagüey y una parte de las estudiantes orientales. El campamento tenía también, lejos de las barracas, un grupo de letrinas, en uno de los costados estaba la cocina y el almacén donde se guardaba la comida y en el otro una gran plazoleta donde nos reuniéramos todos en horas de la mañana antes de comenzar las actividades diarias.

Después de terminado el recorrido solo me faltaba ubicarme en la barraca, pero los camiones que traían las mochilas se demoraron, el nuestro llegó bastante tarde y eso dificultó que pudiésemos armar las hamacas antes que anocheciera, ya cuando estas llegaron, la barraca estaba casi llena y yo solo pude colocar la mía en los dos horcones de afuera. La realidad fue que yo no sabía hacer nudos fuertes para que la hamaca quedara bien puesta y me fui resbalando y esa primera noche dormí tapada con el nylon en el suelo de la nave. Para recibirnos se organizó en el centro del campamento una fogata y se cantó y se bailó, algunas de las matanceras salieron, pero yo me sentía muy triste, recuerdo que lloré y me prometí a mí misma que iba a aprender lo suficiente para poder subsistir en ese medio.

Al fin amaneció, eran apenas las siete de la mañana cuando nos despertaron, desayunamos y los funcionarios del Ministerio que estaban a cargo del curso, nos reunieron a todos en la gran plazoleta para explicarnos como se había concebido este. Si la idea era que nos adaptásemos al medio rural, las actividades debían estar acorde a esto. Cada barraca tendría un responsable, este se encargaría de formar equipos, en dependencia del número de estudiantes que hubiese.

A cada equipo se le asignaría diferentes tareas relacionadas con la vida diaria del campamento. Debíamos buscar todo lo que se fuese a cocinar a Minas del Frío, subir la Loma de La Vela no era nada fácil, pero era la única forma de llegar. Si llovía era mucho peor "perdíamos la moral" como le llamábamos a caernos en el fango, siempre se iba con un grupo de varones, pero así todo era un esfuerzo considerable. Otro grupo estaría encargado de cocinar con leña, cuando nos tocaba había que levantarse a las cinco de la mañana para preparar el desayuno que se servía a las siete.

Una de las tareas más complejas era buscar el agua (ver foto 1), para llenar los tanques, había que hacer una larga fila y cubo a cubo llenarlos, a esto le llamamos la Conaca. Al grupo que le tocaba la limpieza de las barracas debía enfrentarse a limpiar también las letrinas, tarea que gustaba muy poco. También nos hablaron del aseo personal, en el río que pasaba cerca nos bañaríamos y se lavaría la ropa. Las matanceras generalmente íbamos juntas.

Las clases se recibirían a orillas del río, por equipos, estas comprendían aspectos de organización escolar preferentemente el trabajo con las aulas multigrado, que es lo más frecuente en el medio rural, también se tratarían aspectos sicológicos de los niños de edad primaria, y conocimientos de cultura general. Muy en especial se estudió la obra martiana, el artículo Maestros Ambulantes sería uno de los más trabajados, la máxima martiana de "Ser cultos es el único modo de ser libre" (Martí, 1975, 289), era más que una frase, era un sentido para la vida del maestro en formación. "¡Urge abrir escuelas

normales de maestros prácticos, para regarlos por valles, montes y rincones!" (Martí.1975, 291). Era esa la aspiración de este curso, abrir el apetito del saber, en esos seres olvidados, en ese campesinado que ávido de conocimientos ansiaba tener un maestro que lo enseñase.

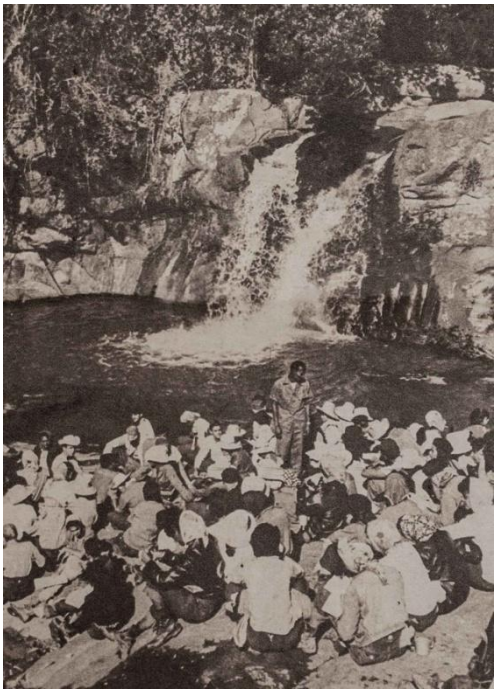


Foto 1: Clases a orillas del río.

Foto 2: Camino a Pico Turquino

Creo que lo que más aprendí en ese tiempo que pude estar cerca del campesinado, fue entender por qué se insistía tanto en eliminar el analfabetismo, elevar la cultura era una manera de hacer más libre al hombre. Viví la experiencia de niños y adultos que nunca habían visto el cine, que vivían en bohíos miserables, niños subalimentados y muchos de ellos llenos de parásitos. El acercamiento a ese medio me hizo ganar conciencia, ver el mundo desde otra óptica. Mis cartas muchas de ellas escritas al atardecer a orillas del río expresaban mi sentir.

Junto a todas las tareas orientadas por los profesores, una más fue, la de organizar actividades con la comunidad que teníamos a nuestro alrededor. Cada barraca a través de diferentes iniciativas atrajo al campamento tanto a niños como a sus padres, se hicieron escenificaciones que mostraron cuáles eran los valores a los que se aspiraba. Ser responsable, honesto, sincero, amar al trabajo y a la naturaleza, ser disciplinado. Se enseñaba de una forma práctica.

El curso avanzaba, terminaba noviembre y ya se empezaba a rumorar que, en los primeros días de diciembre, sería el ascenso al Pico Turquino, se comentaba que el ministro de Educación Doctor Armando Hart, visitaría el campamento y subiría con el

grupo al Turquino. Yo tenía temor, padecía de presión baja, era muy menuda, resistiría, escribí mis preocupaciones a la casa todos me dieron ánimos.

Al fin el 7 de diciembre llegó al campamento, el doctor Hart para escalar junto a los maestros de San Lorenzo, el Pico Turquino (ver foto 2). Venía con él, la directora Provincial de Educación de Matanzas, la doctora. Nereyda Dujarric. Para los matanceros, significó de gran alegría la presencia suya junto a nosotros. Todos sabíamos que nos enfrentábamos a una prueba difícil, escalar la montaña más alta de Cuba, 1974 metros, con valles profundos y montañas de crestas agudas, con ríos, bosques y desfiladeros, pero a pesar de eso todos queríamos vencer.

Mochila al hombro con tabletas de chocolate y latas de salchicha como alimento, cantimplora en la cintura, en fila comenzamos a salir del campamento, el guía iba indicando por donde era mejor avanzar, estoy nerviosa, podré, tengo mil dudas, pero camino siguiendo al grupo, las matanceras vamos juntas, conversamos, todavía no se siente el cansancio, ascendemos, pero son colinas ligeras. Alguien decide tirarnos unas fotos, me alegro, será un bello recuerdo al paso de los años.

El paisaje es hermoso, hay un cielo azul que compite con el mar, cruzamos un pequeño río, ya el grupo empieza a dispersarse, el guía avanza, pero seguimos caminando, somos tantos que no hay manera de perderse. Conversamos cuando podemos, porque ya las pendientes son más altas, el cansancio empieza a sentirse, el clima empieza a cambiar y va escondiéndose el sol. Alguien se acerca y nos trasmite la orientación del guía, pasaremos la noche en este lugar, debemos descansar y seguiremos temprano en la mañana.

Buscamos entre la vegetación un lugar donde poder dormir, ponemos la hamaca en el suelo, nos comemos una lata de salchicha y un pedazo de tableta de chocolate y nos tapamos con el nailon que trajimos y tratamos de descansar. El cansancio nos vence y dormimos un rato, pero ya a medianoche nos despertamos, sentimos que, hace un frio intenso y las nubes comienzan a cubrirnos por completo, estamos dentro de ellas, a eso le llamamos el I_4. No nos volvemos a dormir porque estamos viviendo una experiencia única.

Cuando ya comienza a clarear el día, nos preparamos para continuar, mientras más temprano es mejor para caminar, estamos todavía lejos de la cima del Turquino. Sentimos el canto de las aves, la noche ha quedado atrás y un nuevo día nos espera. La vanguardia del grupo va lejos, pero los seguimos, comenzamos a ascender, montaña de cresta aguda, valles profundos y de nuevo una cumbre que hoy sé que se llama la Loma del Joaquín. Aquí si necesitamos ayuda de los varones que nos acompañan, porque la falda de esta montaña es vertical, estamos ante el Paso de las Angustias, siento que me elevan y me enfrento a un camino estrecho de solo dos metros de ancho, a ambos lados hay vegetación, pero en lo más profundo existe un vacío enorme. A pesar del temor que nos provoca, me detengo a contemplar el paisaje.

Ya hemos subido, según alguien dice, 1630 metros, pero aún estamos lejos. El esfuerzo es grande y ya siento un profundo agotamiento, pero aún nos falta una dura prueba remontar el Regino, para descender de forma brusca, por una ladera casi vertical

conocida como Paso de los Monos, porque solo agarrándose de los árboles se puede bajar. A estas alturas me preguntó cómo he logrado escalar hasta aquí.

Al fin después de nuevas subidas y bajadas llego, estoy en la cima, busco el busto de Martí, y recuerdo la frase que aparece en la base del monumento "Escasos como los montes son los hombres que saben mirar desde ellos y sienten con entrañas de nación o de humanidad". Conversamos, estamos todos felices, nos abrazamos. Encuentro a uno de los "cinco picos[13]" y le propongo un cambio, un par de guantes por una lata de leche condensada, acepta y me la tomo a pulso. Después ya satisfecha el hambre, me siento mejor. Nos retratamos con la Directora Provincial de Educación, será este un bello recuerdo para épocas futuras. No veo a Hart, pero sé que está allí, se despiden, un helicóptero les espera. Estamos un rato más, hasta que el guía nos indica que debemos empezar a bajar. Ya es tarde y parece que la lluvia nos va a acompañar, amenaza tormenta y así fue, no sé las veces que "perdimos la moral", gracias al apoyo de nuestros compañeros pudimos llegar a Minas del Frío, envueltas totalmente en fango.

Llegamos al campamento ateridas de frío, a pesar de eso nos lavamos, comimos algo y a descansar. Los días siguientes se fueron muy rápidos, seguimos la rutina diaria, pero lo importante ahora era determinar cuál sería nuestra ubicación futura. Nos dijeron los lugares donde hacían falta maestros. Algunas de las muchachitas matanceras decidimos seleccionar Las Tunas y el municipio de Puerto Padre para mantenernos cerca unas de las otras, así lo hicimos y ya con las escuelas asignadas se dio por terminado el Curso.

Tomaríamos los días finales de diciembre de vacaciones y en los primeros días de enero de 1961 comenzaríamos nuestra labor ya como maestras en ejercicio. Se cerraba así una etapa de mi vida y comenzaría a hacerse realidad mi sueño de ser maestra.

El regreso a la casa fue corto y más aún cuando debía partir los primeros días del año 1961, para asumir mi primera aula. Decir que no estaba preocupada, sería mentir, comenzar mi carrera lejos de la casa, enfrentarme a lo desconocido siempre trae temor, pero para eso me había preparado, para eso fui a la Sierra, ascendí el Turquino, ahora era el momento de demostrar que podía, que era capaz de cumplir el sagrado deber de enseñar. Lo primero que hice fue hablar con mi padre para oír sus consejos, también me acerqué a mis profesores de la Escuela de Maestros Primarios, de la cual recién había egresado, en busca de orientaciones sugerencias y bibliografía que me pudieran facilitar para la preparación de mis clases. Sabía que tendría mucho que aprender y estaba dispuesta a hacerlo.

Mi mamá decidió acompañarme para conocer de cerca dónde iba a trabajar, emprendimos viaje y el día 7 de enero de 1961 me presenté en el Departamento

[13] Se las llamaba así a los miembros de la Asociación de Jóvenes Rebeldes, que como una prueba de fuego debían subir cinco veces el Pico Turquino. La Asociación estaba integrada por una gran masa de muchachos, procedentes de las capas más humildes del pueblo, que se mantenían en las calles sin trabajar ni estudiar. La primera gran tarea que Fidel y la Revolución asignaron a la AJR fue la creación de las Brigadas Juveniles de Trabajo Revolucionario. Los jóvenes se establecieron en campamentos ubicados en la Sierra Maestra, donde vivían en condiciones de campaña.

Municipal de Educación de Puerto Padre[14], para tomar posesión de mi escuela como maestra de enseñanza primaria. El aula era la No 2 de la Escuela Nacional Rural No 40 situada en La Cana[15] barrio de Yarey[16].

Coordinamos con un chofer para ir a la finca, partimos de Puerto Padre, pasamos Yarey de Vázquez[17] seguimos esa carretera y entramos cinco kilómetros buscando La Cana. Como no conocía a nadie en la finca, preguntamos a quien podíamos ver para llegar a la escuela y nos orientaron que fuésemos a casa de la conserje. Ella no nos esperaba, sabía que iban a situar otra maestra, pero la sorprendimos. Conversamos y muy claro le dijo a mi mamá que ella no quería ninguna maestra en su casa, porque había recibido una en septiembre con la cual no se había llevado bien.

Mi mamá comenzó a conversar con ella, le pedimos que nos llevara a la escuela. Así lo hizo y el local nos dio buena impresión, lo único que tenía una sola aula, esto implicaba que habría que dar clases por la mañana y por la tarde. Seguimos conversando, pero mi mamá debía regresar a Puerto Padre, antes de salir lo único que le pidió a la conserje, que me dejase allí ese día y le dijo: -yo se la confío-. Me quedé sola, el tiempo iba transcurriendo, y no sabía que iba a pasar conmigo. Al fin casi anocheciendo me enseñaron donde podía quedarme, me prepararon un pequeño cuarto con una cama personal, un listón en un esquinero para colgar la ropa y una silla con una mesa también pequeñita. Me sentí tranquila, ya era algo para comenzar. Al final en esa casa pasé los dos años que estuve en La Cana.

Amanecí temprano, como la otra maestra no había regresado aún de Santiago de Cuba, decidí esperarla y aproveché el tiempo conociendo el lugar. Muchos de los que vivían en la finca eran familia, había casas de tabla, techo de guano y piso de tierra. Existía gran cantidad de analfabetos, había haitianos y jamaicanos que trabajaban cultivos varios. Algunas familias eran numerosas hasta con veinte hijos, pero eran las menos, en su mayoría las parejas tenían dos o tres hijos. Eran afables, sinceros, deseosos de aprender, o sea era un terreno fértil para cultivar la mente y el espíritu.

Foto 3: La conserje y yo en mi primera salida de la finca.

[14] Puerto Padre Municipio cubano localizado al norte de la provincia de Las Tunas. El territorio de Puerto Padre perteneció inicialmente a la Villa De San Salvador de Bayamo. Posteriormente al crearse el Ayuntamiento de Holguín. y por necesidad de sufragar los gastos de este se solicitó la concesión de tierras realengas a vecinos de Bayamo y de Holguín así se mercedaron las primeras tierras del actual municipio de Puerto Padre.

[15] La Cana Hacienda mercedada a fines del siglo XVIII a Don Diego de la Torre, fue dividida en sitios en 1814 por Don Miguel Hechevarría, nieto de aquel. De esa manera surgieron los cuartones de La Cana, Gertrudis, Vázquez y Yarey.

[16] El Yarey Provincia de Las Tunas Municipio Puerto Padre. Se comunica hasta la carretera municipal a una distancia de 16 km. Adopta su nombre debido a la existencia de un gran número de palmas de Yarey.

[17] Vázquez. Está situado al norte de la provincia de Las Tunas, a unos 35 kilómetros de esta en el municipio de Puerto Padre. Al este colinda con el Yarey.

Al fin cuando llegó la maestra, determinamos en conjunto que ella trabajaría en horas de la mañana con primer grado y yo por la tarde de segundo a sexto grado (ver foto 4). Trabajar grado múltiple es bastante complejo, pues no siempre los niños tienen el mismo desarrollo. En las dos primeras semanas de clases, traté de conocer a los alumnos con los que iba a trabajar, los aspectos biológicos eran más fáciles de observar, no así lo pedagógico y lo sicológico, para lo que tuve que utilizar lecturas que fueran propias para todas las edades, juegos de participación que despertase la imaginación y estrategias que animasen el espíritu colectivo, sin anular la proyección de las individualidades. Para conocer la situación socioeconómica que tenía el escolar me valí no solo por lo que pude observar en clase, sino interactúe con la familia como célula básica, sobre la cual se construye el andamiaje social. Hice de cada niño una ficha escolar donde estuviesen recogidos todos estos datos (Cardounel, 1953, 180-187).

Después de caracterizar a cada escolar, establecí dos ciclos en el aula, uno con los alumnos de segundo y tercer grado, porque los programas de estudio concuerdan y sus niveles de aprovechamiento son bastante aproximados en los conocimientos y habilidades que desarrollan y el otro con los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado, porque recibían programas donde hay actividades que se correlacionan, y ya hay un desarrollo mental que les permite trabajar determinados temas solos. El hecho de tener dos alumnos de sexto grado, hacía que a ellos debía préstales mayor atención, aunque no fuera directa, pero si preparándoles actividades que pudiesen hacer.

Foto 4: En el patio de la escuela con un grupo de alumnos.

Una de las cuestiones más difíciles para el maestro, es establecer los horarios para los grados multigrados y mucho más en mí caso que las clases eran en horas de la tarde. Utilicé en muchas ocasiones un horario directo, que consistía en señalar la misma materia para todos los grados, pero le prestaba atención a los grupos que lo necesitasen más. Como no había libros de texto para todos los alumnos desarrollé el trabajo por equipos, en especial con el segundo ciclo.

Algo que jugó un papel importante en mi escuela fue la biblioteca escolar, aún conservo un pequeño folleto de esa mi primera escuela, Páginas de Tagore[18]. El Ministerio de Educación preparó un conjunto de pequeños folletos que servían para enriquecer las lecturas para niños de diferentes edades, Les llamó Serie Martí Lecturas para niños y jóvenes y lo distribuyó por las escuelas, en especial por las rurales.

En el mes de abril planifiqué una actividad con los niños para incentivar el amor a los animales. Les pedí que hicieran composiciones sobre sus mascotas favoritas, al final se premiaron los mejores trabajos de los dos ciclos y con apoyo de los padres, se les permitió traer a la escuela sus mascotas. Todos pasamos un buen rato.

Mi vida en La Cana me hizo conocer mucho más de cerca, todo lo que un maestro puede hacer cuando tiene verdadera vocación, fue una etapa de reafirmación en la carrera que había escogido. Además de trabajar con los niños y de apoyar a la comunidad, comencé a atender en la escuela, en horas de la noche un aula de adultos, ya la Campaña de Alfabetización estaba en marcha. El Departamento de Educación de Puerto Padre dividió la zona en cuartones. Y al frente de cada uno de ellos nombró un maestro como responsable, en La Cana estaba yo al frente, la primera tarea que nos orientaron fue censar los analfabetos que existían en el cuartón, para determinar qué cantidad de Brigadistas Conrado Benítez tendrían que enviar.

Reportamos 300 analfabetos, pero ya algunos de ellos estaban recibiendo clases, por eso decidieron que, con 10 brigadistas, más la labor de las dos maestras y la conserje podríamos culminar de forma exitosa la batalla contra el analfabetismo. Los brigadistas que tuvimos a nuestro cargo eran de La Habana, muchachones de 14 y 15 años que habían dado el paso al frente para venir a enseñar a los que menos sabían. Su labor fue encomiable, nos sentimos felices del trabajo que pudieron hacer en el cuartón.

Casi terminaba el año 1961 cuando decidí casarme, pero esto no impidió que siguiera en mi escuela dando clases. Al comenzar el año 1962 recibimos una citación del Ministerio, acudimos y se nos pidió que nos quedásemos hasta finalizar el curso. La mayor parte del grupo de San Lorenzo aceptamos y volví a La Cana con mis alumnos. Una de las últimas iniciativas que hicimos en la escuela fue hacer un huerto escolar, con el apoyo de los padres y la atención de los alumnos, sembramos verduras y hortalizas. El huerto hizo a los alumnos, más solidarios, y responsables.

Ya casi llegaba el final del curso, se acercaban las evaluaciones finales y sobre todo para los alumnos de sexto grado la posibilidad de iniciar estudios superiores; para mí, representaba el final de mi trabajo como maestra rural, tenía ya casi siete meses de embarazo y sabía que no iba a poder continuar lejos de la casa, debía despedirme, pero cuánto trabajo me costaba, cuánto había ganado en experiencia, cuánto enseñé y a la vez cuánto aprendí, en esta mi primera escuela.

[18] Rabindrath Tagore (1861.1941) poeta, narrador, dramaturgo, ensayista, nacido en Calcuta, la India. Se le considera el más importante escritor hindú y un gran humanista.

Muchos años después, ya peinaba canas, era 1989, hacía más de 28 años era maestra, había pasado por todos los niveles de enseñanza y ahora impartía docencia en el Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello" en Matanzas. Como profesora de Filosofía, debía asistir a un evento en Las Tunas. Este comenzaría un lunes y mi esposo y yo tuvimos la idea, de irnos antes y ver si podíamos encontrar a la familia de la conserje de mi escuelita rural. Teníamos referencia que se habían mudado para Yarey de Vázquez. Fuimos a rumbo y los encontramos, nos llevaron a La Cana, visité mi vieja escuela, pasó un tiempo y un día recibí una carta de uno de mis alumnos de sexto grado, sabía que había estado en Yarey y quería que supiera que tanto él, como el otro compañero, se habían hecho maestros. ¡Qué feliz me sentí, la semilla que había sembrado había germinado en ellos!

Conclusiones

Al cabo de más de ochenta años, he revivido en este relato autobiográfico recuerdos de un pasado ya lejano. La infancia en un hogar que supo sembrar valores. Mis primeros estudios y la evocación de maestros como Nize Fernández que dejó huellas imborrables en mi formación. El Colegio Irene Toland al que le debo tanto y siempre lo sentiré como mío. La Escuela Normal que me dio no solo conocimientos, sino que me inició en el largo camino del magisterio y me permitió admirar y respetar a profesores como Mario Castro, que dedicó su vida a formar nuevas canteras de maestros. Nunca me pesó concluir mis estudios de maestra en el Curso de Adaptación al Medio Rural, ese fue para mí, mi verdadero comienzo. Como maestra rural ejercí durante dos años y enseñé a niños y adultos, pero aprendí una lección de vida. El magisterio es más que una profesión, es en realidad una vocación.

Referencias bibliográficas

Buch Rodríguez, L., Suárez Suárez R. (2004). *Gobierno revolucionario cubano*. *Primeros pasos*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Cantón Navarro, J, Duarte Hurtado M. (2006). *Cuba 42 años de Revolución*. *Cronología histórica 1959-1982.* Tomo I. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Cardounel Calderín, C. (1953) *Organización Escolar*. Tomo I y II. La Habana: Imprenta P. Fernández y Cía. S. en C.

Castro Ramos, M. R. (s/f). *Escuela Normal de Matanzas 1918-1959*. Investigación Inédita.

Castro Ruz, F. (1959). Discurso pronunciado por el Comandante en Jefe Fidel Castro en el acto de apertura del Primer Congreso Nacional de Maestros Rurales efectuado en

el Teatro del Palacio de los Trabajadores el 27 de agosto. La Habana. www.fidelcastro.cu

Castro Ruz, F. (1960). Discurso pronunciado por el Comandante en Jefe Fidel Castro Primer Ministro del Gobierno Revolucionario en el acto de graduación de los maestros voluntarios a su regreso de la Sierra Maestra celebrado en el teatro Auditórium el 29 de agosto, La Habana. www.fidelcastro.cu

Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida. Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot.* Volumen 5. Número 1 Diciembre. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico: 50-67.

Hart, Dávalos, A. (2013). *En el 50 aniversario de la Campaña de Alfabetización. El Homenaje al Museo Nacional de la Alfabetización y a Eduardo Saborit*. En: Eloísa Carreras Varona, Armando Hart Dávalos. Por Esto. La Habana: Casa Editorial Abril: 326-328.

Martí Pérez, J. (1975). *Maestros ambulantes*. José Martí. Obras Completas Tomo 8. Nuestra América. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Biodata

Olga América Galindo López: Magister en Ciencias de la Educación Superior. Normalista, Escuela "Carlos de la Torre y Huerta", Matanzas, Cuba. Unión de Historiadores de Cuba. Filial Matanzas.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 103-116
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16790814
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16790814
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 17-05-2025 · Aceptado: 20-07-2025

Tras las huellas del saber: la travesía de un maestro transformador

Following in the footsteps of knowledge: the journey of a transformative teacher

Juichikanainru'u atüjala: Nüpünalu'u wanee ekirajüi amuloujui kasa

Angela Elena Molina Acosta
https://orcid.org/ 0009-0000-9646-4990
amolina@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Colombia

Sergio Nicolas Molina Acosta
https://orcid.org/0009-0003-5146-3275
nicomol97@gmail.com
Asesor pedagógico, Fusagasugá, Colombia

Resumen

El propósito es reconstruir la trayectoria vital y profesional de Luis Eduardo Molina Villalba, un maestro rural colombiano cuya vida representa el paradigma del educador transformador en contextos de exclusión. Desde el método etnográfico, la entrevista semiestructurada y los conversatorios, la investigación permitió identificar su identidad y vocación hacia una pedagogía incluyente, liberadora, innovadora y transformadora que facilitó los aprendizajes de los estudiantes. El relato destaca los hitos más significativos de su vida profesional: su paso por escuelas multigrado, sus prácticas pedagógicas, su formación universitaria, su desplazamiento forzado por la violencia y su contribución al desarrollo comunitario. A través de anécdotas vividas y contextos históricos precisos, se evidencia cómo su labor trascendió el aula e incluyó la formación ética, deportiva y emocional de sus estudiantes. Este insigne personaje personifica la figura del maestro que no cesa de aprender; se formó en áreas como sistemas, inglés y educación ambiental; fue así como hizo partícipes de sus conocimientos a generaciones de estudiantes rurales y también urbanos. La importancia de su legado radica en ofrecer una perspectiva pedagógica y formas de enseñar en un contexto marginado como ha sido la zona rural. Su historia se constituye en un homenaje a las Escuelas Normales como cuna de formación de maestros en Colombia, y a los educadores que, como él, han tejido nación desde la periferia.

Palabras clave: Colombia rural, compromiso pedagógico, educación popular, Escuelas normales, identidad profesional, maestro rural, resiliencia docente.

Abstract

The purpose of this study is to reconstruct the life and professional trajectory of Luis Eduardo Molina Villalba, a Colombian rural teacher whose life represents the paradigm of the transformative educator in contexts of exclusion. Using ethnographic methods, semi-structured interviews, and discussion groups, the research allowed us to identify his identity and vocation toward an inclusive, liberating, innovative, and transformative pedagogy that facilitated student learning. The story highlights the most significant milestones of his professional life, including his time in multi-grade schools, his teaching practices, his university education, his forced displacement due to violence, and his contributions to community development. Through personal anecdotes and precise historical context, it is evident that his work transcended the classroom, encompassing the ethical, athletic, and emotional development of his students. This distinguished figure embodies the teacher who never stops learning; he was trained in areas such as systems, English, and environmental education. This is how he shared his knowledge with generations of students, both rural and urban. The importance of his legacy lies in offering a pedagogical perspective and ways of teaching in marginalized contexts, such as rural areas. His story serves as a tribute to the Normal Schools as the cradle of teacher training in Colombia, and to the educators who, like him, have helped forge a nation from its periphery.

Keywords: Rural Colombia, pedagogical commitment, popular education, teacher training colleges, professional identity, rural teacher, teacher resilience.

Palitpütchiru'u

Achejaanaka achiki jia o'ulaka akumajaa nütütüin Luis Eduardo Molina Villalba, wanee kolompiana ekirajüi oumainpa'a, e'iyalaka nakua'ipa ekirajülii amuloujulii kasa noumainpa'a na nnojoliikana achuntaanüin. Jüsalanainjee jukua'ipa a'yataayapulee achikua, asakiraa piamakua'ipalü jee ayounajawaa, achejaalaaka ayutsü ayaawataa jaraliin na erajünakaa jee tü kamalainka namüin jünainmüin wanee ekirajia apashiijeesü, kojutalaayasü, ka'alainsü jee kamuloujiasü kasa, aapaka atüjalaa namüin na ekirajaashiikana. Aküjalaaka e'iyatsü kasa anasü jüchikua nütütüin: julu'upünaa ekirajia kojuyenka a'yataaya eepünaale nülatüin, nikirajiapala, nütüjala mulousulu'u, nujuitianain jashieechiki natuma koumaaralii jee jüinala jüpüla anaate'era eemüinre nüntüin. Jünainjee jüküjalaa nukua'ipa jee achikua pansaasükat, eraajünüsü juyuralaain nü'yataayapala yalattata juulia ekirajiapüleekat, eere ju'ullaküin jikirajia wayuawaa, ashaliraa jee anaa aa'in namüin na nikirajüinkana. Ekirajüikai chií, niashaata naa'inpala wanee ekirajüi makulajaalasai jünain aka'amüinjaa nütüjain, ekirajaashi jünain jukua'ipa kachuweera, nanüiki na mushuukana jee jukua'ipa tü eeka mmapa'a; müsüjase apashiin nütüjala namüin wayuu nüchikijeejanaka eekana nepiapa'a alijuna jee kusina. Ja'anasia nüpaala jia ja'ujee jikirajia julu'u wanee oumanii nnojotsü jamajatuuin, maka jaa'in epiapa'a wuna'pajatlalüirua. Müsüjase nüchiua e'iyale'ennüin julu'upüna Nekirajiapúlee Ekirajülii, nekii na ekirajüliikana julu'u Kolompia, jee namúin ekirajülii maka naa'inpala, akumajaka yalayalaa aa'in jaalima'a mma mulousükat julu'u wanee oumanii wuna'apalu'usu.

Pütchi katsüinsükat: Kolompia wuna'apü, juchuntaala ekirajawaa, ekirajia, nekirajia ekirajiapülee, nekii aakajeetchii karalouta, ekirajülii wuna'apuinjama, ekirajulii makulajaalashii

Introducción

La historia de los maestros rurales en Colombia está tejida de silencios, sacrificios y dignidad. En medio de geografías agrestes, conflictos armados, escasez de recursos y abandono estatal, miles de docentes han desempeñado labores silenciosas; que han sido esenciales en la formación de generaciones enteras. Este artículo recoge la historia de vida de uno de ellos: Luis Eduardo Molina Villalba, maestro normalista que dedicó más de 45 años al servicio educativo en distintos rincones del país, principalmente en zonas rurales de Cundinamarca; narrar su trayectoria es, en cierto modo, rendir homenaje a una generación de educadores que, a pesar de las adversidades, entendió la enseñanza como una misión profundamente humana y trascendental. Su infancia en Cabrera, marcada por las difíciles condiciones económicas y la violencia política; su paso por las Escuelas Normales de San Bernardo e Icononzo; y su ejercicio profesional en municipios como Venecia, Cabrera, Fusagasugá, Pandi y Silvania, son reflejos de una vocación construida con esfuerzo, sensibilidad social y sentido ético.

Este trabajo se enriquece de narrativas, anécdotas, documentos oficiales y referencias contextuales que permiten comprender el impacto de su labor, desde la instrucción académica y desde su papel como formador de ciudadanos, mediador cultural y promotor de valores comunitarios. Inspirado por pensadores como Paulo Freire, Philippe Perrenoud y António Nóvoa, el maestro Molina encarna el pensamiento del educador como sujeto político, ético y pedagógico que redefine realidades desde lo cotidiano, en un territorio donde los relatos oficiales suelen invisibilizar a quienes sostienen la educación en condiciones precarias, esta historia pretende abrir un espacio de memoria, reconocimiento y reflexión. Reconstruir su vida, es también reconstruir parte de la historia educativa colombiana desde sus márgenes, la ruralidad, y desde la dignidad de quienes han hecho de la docencia un acto de resistencia y esperanza.

Un legado forjado entre la teoría y la realidad colombiana

El acto de enseñar trasciende la mera transmisión de contenidos para convertirse en una misión renovadora que moldea el desarrollo humano, social y cultural de una comunidad. Teóricos como Paulo Freire (1970) conciben al maestro como un educador liberador, un agente de cambio cuya pedagogía crítica debe vincular el aula con la realidad. Esta visión resuena con la de Philippe Perrenoud (2001), quien describe al docente como un profesional reflexivo, gestor de complejas situaciones didácticas y constructor de comunidad. Para Perrenoud, ser maestro exige competencias que van más allá del dominio disciplinar, abarcando la adaptabilidad, la innovación y una profunda responsabilidad ética. En esta misma perspectiva, António Nóvoa (1997) nos recuerda que la identidad docente es un constructo histórico y biográfico, un saber múltiple que emerge del cruce entre la vida personal, la práctica y el contexto. En América Latina, esta identidad se tiñe a menudo de resistencia y compromiso social, una lucha constante contra la desigualdad. La trayectoria de Luis Eduardo encarna estas teorías, convirtiendo su vida en testimonio de un maestro como pilar de la sociedad y faro de esperanza en los territorios más olvidados de Colombia.

El profesor Molina es producto de una época donde la educación era un privilegio inalcanzable para la mayoría. El acceso a las aulas estaba cercado por la pobreza endémica y una abismal brecha entre el campo y la ciudad. En las zonas rurales, las escuelas eran una rareza y los docentes capacitados, una utopía. Las familias campesinas, como los Molina Villalba de Cabrera (Cundinamarca), veían como sus hijos debían abandonar sus sueños académicos para sumarse a las labores del campo y asegurar el sustento familiar. A este panorama de exclusión se sumaba el eco sombrío de la violencia, el conflicto bipartidista que, tras el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en 1948, desangró el tejido social, cerró escuelas y silenció a comunidades enteras bajo el yugo del miedo y el desplazamiento forzado. Fue en este adverso escenario donde germinó la vocación de un maestro destinado a desafiar las estadísticas y a dedicar su existencia a la causa de la educación, demostrando que incluso en los terrenos más áridos, la semilla del conocimiento puede florecer con resiliencia y una inquebrantable voluntad de cambio.

Ilustración 1: Municipio de Cabrera Cundinamarca, Colombia

Fuente: archivo personal profesor Molina año 1988

Su origen: la promesa de una madre en tiempos de adversidad

La historia del maestro Molina comienza con la determinación inquebrantable de una mujer: su madre, María Helena Villalba (q.e.p.d.), quien, aprendiendo a leer, escribir y desarrollar operaciones matemáticas de manera autodidacta, con una visión que trascendía las limitaciones de su entorno, se aferró a una idea revolucionaria para su época y contexto; sus hijos debían estudiar y formarse en una Escuela Normal. En un municipio como Cabrera, donde la educación formal apenas existía, esta aspiración era un acto de fe y rebeldía. Mientras su esposo, Evangelista Molina (q.e.p.d.), un hombre de tierras, veía en sus hijos la continuación de su legado agrícola, María Helena emprendió un recorrido por las escuelas y normales de Cundinamarca.

Ilustración 2:La señora Helena junto a su hijo Eduardo

Fuente: archivo personal profesor Familia Molina Acosta año 1977

Con una valentía admirable, tocaba las puertas de los rectores, pidiendo cupos y defendiendo el derecho de sus hijos a un futuro diferente. Su persistencia logró lo impensable: cuatro de sus diez hijos se convertirían en maestros. Fue ella, la administradora de un pequeño hotel familiar, la encargada de la venta de lácteos y porcinos, quien con su esfuerzo tejió la red económica que sostuvo los elevados costos de los internados, asegurando que a sus hijos no les faltara nada para cumplir el sueño que ella había sembrado en sus corazones.

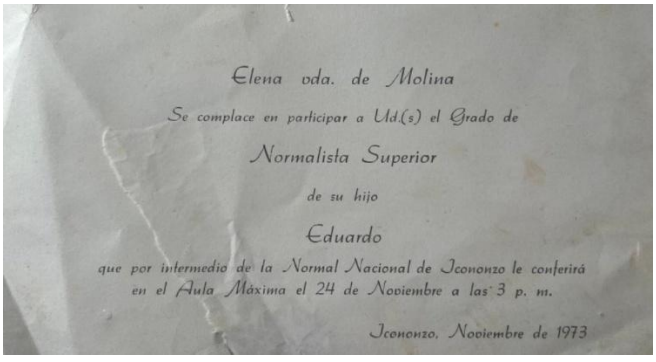
Fue en esta búsqueda incansable que María Helena encontró la Normal de San Bernardo Cundinamarca, un faro de esperanza cercano a su hogar. Tras un arduo viaje por carreteras destapadas, logró inscribir a Luis Eduardo Molina Villalba, su hijo menor, quien, en 1968, con el corazón lleno de expectativas y la maleta cargada de sueños, ingresaría a sexto de bachillerato. Este momento marcó el inicio de la trayectoria de un gran maestro, un viaje que no habría sido posible sin el sacrificio y la visión de su madre. La figura de María Helena se erige como la raíz de esta historia, una matriarca que, desafiando la lógica de su tiempo, respetó la voluntad de su esposo y construyó con sus propias manos un camino alternativo para sus hijos. Su más importante legado no está escrito en títulos de propiedad, sino en las innumerables vidas que sus hijos, formados como maestros, tocarían a lo largo de sus carreras, demostrando que la verdadera herencia es la que se siembra a través de la educación, el compromiso y el amor incondicional.

La forja del maestro: soledad y vocación en las Escuelas Normales

El ingreso a la Escuela Normal de San Bernardo representó para el joven Luis Eduardo, de tan solo catorce años y recién huérfano de padre, un cambio abrupto y definitorio. Nacido en los años cincuenta (1953) en Cabrera, Cundinamarca, en medio de una Colombia convulsionada por la violencia bipartidista, cuando él era apenas un bebé, su familia fue víctima del desplazamiento, ahora se enfrentaba a una nueva forma de desarraigo; la soledad del internado. Acostumbrado al calor de un hogar con diez hermanos y al cariño especial de su madre, quien lo consentía por ser el menor, tuvo que aprender a ser fuerte en la distancia. Su resistencia y compromiso se convirtieron en su armadura contra la nostalgia y las adversidades. Los días transcurrían entre la rigurosidad de los estudios pedagógicos y la camaradería de las tardes deportivas; eran los domingos su verdadero bálsamo. La llegada de su madre, quien viajaba desde la lejanía de Cabrera para visitarlo, se convertía en el evento más esperado, un recordatorio tangible del amor y el sacrificio que impulsaban su formación. En esa escuela, donde cursó hasta noveno grado, se cimentaron las bases de su carácter y su vocación docente, aprendiendo que ser maestro era también un ejercicio de perseverancia y fortaleza emocional.

Gracias a la complicidad fraternal de sus hermanas Blanca Flor (q.e.p.d.) y Paulina, quienes ya ejercían como maestras, Luis Eduardo consiguió un cupo para culminar sus estudios en la prestigiosa Escuela Normal Nacional Mixta de Icononzo, en el departamento del Tolima. Allí, su juventud floreció en medio de una exigencia académica que terminaría de pulir su perfil profesional. Él mismo recuerda como las prácticas educativas eran supervisadas con un rigor implacable, demandando resultados de alta calidad que lo formaron como un transmisor de contenidos y un pedagogo integral. El 24 de noviembre de 1973, en un día memorable e inolvidable, recibió su título de Maestro. A su lado, como siempre, estaba su máxima inspiración; su madre, María Helena, susurrándole al corazón "hijo, lo lograste", y sus hermanas, Paulina y Blanca Flor, testigos y artífices de su éxito escuchaban con atención y admiración. Para la familia Molina Villalba, la graduación del hijo menor como maestro era la culminación de un sueño colectivo, uno de los más altos logros en una época donde el saber era la más valiosa de las conquistas.

Ilustración 3: tarjeta de participación grado de Maestro



Fuente: archivo personal del maestro Luis Eduardo Molina

Ilustración 4: profesor Molina visitando la Normal de Icononzo en el año 2023

Fuente: archivo personal del maestro Molina

Las primeras huellas: polvo, mulas y pedagogía en la Colombia rural

Una vez graduado, el joven maestro Luis Eduardo regresó a su pueblo, Cabrera, y tras un breve paso por la alcaldía municipal, su identidad con la pedagogía lo llamó a las aulas. En aquel entonces, los docentes normalistas eran escasos y valiosos. Un telegrama del Ministerio de Educación Nacional -MEN- lo convocó a la capital; el Decreto 01583 del 14 de abril de 1975 oficializó su nombramiento en la escuela rural de la vereda Santa Marta. Con tan solo veintitrés años, se enfrentó a su primera gran prueba; una escuela unitaria, allí debía atender multigrados en un mismo salón. Armado con su sólida formación pedagógica y un entusiasmo contagioso, logró hazañas que aún resuenan en la memoria de la comunidad: sus estudiantes de primero aprendieron a leer textos largos y a dominar las operaciones matemáticas básicas. Su método, que entrelazaba la disciplina con los valores y un profundo respeto por la familia, le ganó el aprecio y la confianza de los padres. Durante los cuatro años que dedicó a esta escuela, su compromiso dejó una huella imborrable, culminando en una despedida multitudinaria (1978) que reflejaba el inmenso cariño que había sembrado.

El magisterio rural en la Colombia de los setenta era una aventura diaria, un desafío constante a la geografía y a la precariedad. Para llegar a la escuela de Santa Marta, el profesor Molina recorría a diario, durante una hora, caminos de herradura, a veces a pie, otras a lomo de mula. Una anécdota, que relata con una mezcla de humor y sobrecogimiento, ilustra la fragilidad de aquella existencia. Una noche, regresando tarde de un bingo organizado con la comunidad, la oscuridad total lo envolvió en el camino. De repente, sintió cómo su mula daba un paso en falso y se precipitaba al vacío. Instintivamente, se quedó quieto, sentado sobre el animal, suspendido en la oscuridad sin saber qué hacer. Milagrosamente, la mula encontró apoyo y logró trepar de nuevo a la carretera. Al día siguiente, al recorrer el mismo trayecto a la luz del sol,

descubrió con espanto que el único pedazo de tierra firme en medio del abismo era exactamente donde la mula había quedado. En ese momento, elevó una oración al cielo, agradecido por una vida que, como su vocación, parecía destinada a superar los precipicios más insondables.

Ilustración 5: formación en la escuela de Santa Marta

Fuente: archivo familiar Molina Acosta

El Maestro estudiante: entre tizas, hijos y sueños universitarios

Tras su paso por Venecia Cundinamarca y un regreso a la escuela rural de Santa Rita en Cabrera, donde consolidó su reputación como un formador integral, su dinamismo y capacidad pedagógica no pasaron desapercibidos. El director de núcleo solicitó su traslado al casco urbano para fortalecer los grados de quinto de primaria. En 1986, inició este nuevo reto en la escuela Panamericana, donde los estudiantes lo recibieron con una sonrisa que lo motivó a dar lo mejor de sí. Adecuó y decoró su salón, creando un ambiente de aprendizaje acogedor, este entorno urbano le permitió interactuar con más colegas, entre ellas sus hermanas Paulina y Blanca Flor, fue en una de esas tardes, al culminar la jornada laboral, que ellas le plantearon la nueva meta de estudiar la Licenciatura en Básica Primaria a distancia en la Pontificia Universidad Javeriana. El profesor Molina lo dudó. Los costos eran altos, las distancias a Bogotá largas, y para entonces ya estaba casado con Graciela Acosta de Molina y tenía cuatro hijos. Su vida transcurría en una finca, entre las labores del campo y la escuela, un compromiso inevitable y delicado.

Ilustración 6: el maestro Luis Eduardo, desarrollando una actividad ludo pedagógica con estudiantes - elaboración de búho en corteza de árbol de plátano-

Fuente: archivo personal del maestro Molina Villalba

Ese día, al llegar a casa, compartió la idea con su esposa, Graciela, quien sin dudarlo un instante lo apoyó incondicionalmente. Así comenzó un nuevo desafío monumental. Cada semestre, la universidad enviaba una montaña de módulos que los hermanos Molina Villalba estudiaban con avidez. Cada mes, debían viajar a la capital para presentar los exámenes que decidían su continuidad. El profesor Molina confiesa que, en varias ocasiones, pensó en desistir, abrumado por el peso del trabajo, la paternidad, la economía y las distancias. Sin embargo, el apoyo constante de su familia fue el motor que lo impulsó a seguir luchando. Durante seis largos años, su capacidad de análisis crítico, su elocuente oralidad y una vieja máquina de escribir se convirtieron en sus mejores aliados. Finalmente, el 24 de septiembre de 1993, en una ceremonia solemne en la Universidad Javeriana, recibió, junto a sus inseparables hermanas, el título de Licenciado en Educación Básica Primaria con los máximos honores. El logro era de todos; sus hijos y su esposa celebraban el título y la promesa de tener a papá más tiempo en casa.

Ilustración 7: grado de Licenciado en la Pontifica Universidad Javeriana

Fuente: archivo personal de maestro Luis Eduardo

Resiliencia y compromiso: el exilio forzado y la reafirmación del magisterio

La década de los 90 trajo consigo el recrudecimiento de la violencia en la región del Sumapaz, y Cabrera no fue la excepción. La familia del profesor Molina, que había construido su vida y su historia en esa tierra, fue alcanzada directamente por la triste realidad del conflicto armado. Esta situación los obligó a tomar la dolorosa decisión de desplazarse, dejando atrás su tierra y las raíces de su historia para buscar refugio en la ciudad de Fusagasugá. Comisionado por el MEN, el profesor Molina tuvo que continuar su labor docente en la escuela rural La Puerta del mismo municipio, demostrando una resiliencia impresionante ante la adversidad. Su fortaleza, anclada en el apoyo incondicional de su familia, le permitió aceptar su nueva realidad con valentía. El cambio de un pueblo a una ciudad, con una familia numerosa y los gastos en aumento, no fue fácil, pero él siguió adelante, encarnando el espíritu del maestro que, a pesar de sus propias heridas, nunca abandonó su misión. Esta experiencia de exilio forzado no hizo más que profundizar su compromiso con la educación como mecanismo de paz y reconstrucción social.

Su trayectoria continuó, llevándolo a la Escuela Urbana Comuneros en Fusagasugá, un contexto marcado por la pobreza, lo que forjó aún más su amor por la profesión, convirtiéndose en un aliciente de esperanza para sus estudiantes. Más tarde, en 1994, fue trasladado a la Escuela Rural Alianza para el Progreso en el municipio de Pandi, donde viviría una de las etapas más plenas de su magisterio durante casi trece años. Allí, trabajando con todos los grados de primaria, su pasión por la enseñanza alcanzó su máxima expresión. Sus clases de sociales eran legendarias; narraba las batallas de

independencia con tal fervor que los niños se sentían transportados a la época, escuchando con una concentración absoluta. Al concluir el relato de la gesta libertadora con un vibrante "¡esa es nuestra historia!", sus estudiantes se ponían de pie y lo aplaudían, un reconocimiento espontáneo que, según sus propias palabras, lo hacía sentir inmensamente feliz y orgulloso de ser Maestro. Ese aplauso era la prueba de que su labor trascendía el currículo para sembrar identidad, orgullo y amor por la historia en el corazón de las nuevas generaciones.

Ilustración 8: Escuela Alianza para el Progreso - Pandi Cundinamarca

Fuente: Archivo Personal familia Molina Acosta

El Legado vivo: un maestro que nunca dejó de aprender y de inspirar

El profesor Molina entendió que ser maestro es un viaje de aprendizaje constante. Ante el avance de la tecnología y la exigencia de una segunda lengua, no se quedó atrás. Con el temor inicial del neófito, se capacitó en sistemas, aprendió a manejar un computador y trasladó ese conocimiento a sus estudiantes. De manera autodidacta y apoyándose en textos, aprendió los fundamentos del inglés para compartirlos en el aula, demostrando que su capacidad para desaprender y reaprender era una de sus mayores fortalezas. Su vida fuera del aula era igualmente dinámica, un equilibrio entre la mente y el cuerpo. Apasionado por el baloncesto, el ciclismo y el trote, inculcaba a sus estudiantes la importancia del deporte. Sus tardes libres a menudo las dedicaba al ajedrez, en partidas intensas que eran un ejercicio de estrategia y paciencia. Esta visión holística de la vida se reflejaba en su pedagogía; formaba mentes críticas, cuerpos sanos y espíritus resilientes. Su curiosidad intelectual lo llevó, junto a sus hermanas, a cursar una Especialización en Educación Ambiental y Desarrollo de la Comunidad en la Universidad de Cundinamarca, titulándose en 1999 y consolidando aún más su perfil como un educador integral.

Ilustración 9: grado de especialista, celebrando con sus dos hermanas Blanca Flor, Paulina y su madre Helena Villalba.

Foto: archivo personal Maestro Luis Eduardo

En 2005, buscando estar más cerca de sus seis hijos —Eduardo, Rolando, Angela Elena, Sergio Nicolas, Johans Sebastian y Chiara Natalia— para apoyar sus estudios superiores, solicitó un traslado al municipio de Silvania. Allí, en la vereda Subia Oriental, revivió su primera experiencia rural, encontrándose con estudiantes campesinos, amorosos y respetuosos. El 15 de marzo de 2021, tras 45 años, 2 meses y 2 días de servicio ininterrumpido, su proceso de pensión se hizo efectivo. Su legado, sin embargo, está lejos de terminar. Permanece en cada uno de los cientos de estudiantes cuya vida tocó, en las comunidades que ayudó a fortalecer y, de manera muy especial, en su propia familia; tres de sus seis hijos, inspirados por su ejemplo, son hoy docentes. Actualmente, reside en Fusagasugá Colombia, junto a su esposa Graciela, y recuerda con orgullo cada momento de su trayectoria. Luis Eduardo Molina Villalba, compartió contenidos; valores, en el sentido más puro que al decir de Freire, Perrenoud y Nóvoa, es un agente transformador, un artesano de futuros y un faro de dignidad en el magisterio colombiano.

Ilustración 10: Graciela Acosta y Eduardo Molina año 1974. Ilustración 11: Familia Molina Acosta- año 2024.

Fuente: Archivo familia Molina Acosta

Reflexiones finales

La historia nos confronta con una verdad incómoda: para generaciones enteras, la educación no fue un derecho servido por el estado, sino una conquista personal y familiar librada contra la geografía, la economía y la violencia. El esfuerzo de los jóvenes y sus familias no solo buscaba un título, sino la dignidad misma, la posibilidad de escribir un destino diferente al impuesto por el abandono. Esta lucha forjó un tipo de profesional con un profundo sentido del valor del conocimiento y una resiliencia que hoy, en un contexto de acceso más amplio (aunque aún desigual), corremos el riesgo de dar por sentada. La reflexión no es sobre la carencia, sino sobre el carácter que se forja en la superación de esa carencia.

En un territorio donde el estado falla, la labor de un maestro como Molina se convierte en un acto de resistencia radical. Su pedagogía, apasionada y comprometida, trasciende el currículo para convertirse en una fuerza que sutura el tejido social desgarrado por la violencia y el olvido. Cada clase de historia que inspira orgullo, cada estudiante que aprende a leer, es una victoria contra el silencio y la desesperanza. El maestro entregado no es un simple funcionario; es un constructor de estado desde la periferia, un agente político que, a través de la formación de ciudadanos críticos y resilientes, redefine la realidad y siembra futuro donde solo parecía haber un presente efímero.

El artículo nos obliga a reflexionar sobre el papel de las escuelas normales no solo como centros de formación pedagógica, sino como forjas de una identidad y un ethos docente. Más que técnicas de enseñanza, lo que se construía en sus aulas era una mística del servicio, un compromiso casi misional con la educación rural. La normal era el espacio donde se internalizaba la idea del maestro como pilar de la comunidad. Esta reflexión nos lleva a preguntarnos qué se ha perdido y qué se ha ganado en la transición hacia modelos de formación docente más universitarios y quizás, menos anclados en esta mística del territorio y la comunidad.

El relato desmantela el mito del "hombre hecho a sí mismo". El éxito de Luis Eduardo es incomprensible sin la figura de su madre y el apoyo de su familia. Esto revela que, en contextos de vulnerabilidad, la familia opera como la principal institución de resiliencia y movilidad social, asumiendo las responsabilidades que el estado elude. La visión de la madre, María Helena, es un acto de rebeldía contra un destino predeterminado. La familia no es solo un refugio emocional, sino una unidad de producción económica y de estrategia de futuro. Su historia demuestra que los logros individuales en la periferia son, casi siempre, la culminación de un proyecto colectivo.

Finalmente, la figura del maestro Molina se erige como la personificación de las teorías pedagógicas de Freire, Perrenoud y Nóvoa. No es un actor que aplica un libreto, sino la evidencia viva de que es posible ser un “intelectual transformador”. Su capacidad para adaptarse (aprendiendo sistemas e inglés de forma autodidacta), para integrar el cuerpo y la mente (a través del deporte y el ajedrez) y para convertir su propia vida y sus heridas (como el exilio forzado) en una lección de resiliencia, lo convierte en un paradigma. Su legado no reside en los títulos obtenidos, sino en la demostración palpable de que la esencia del magisterio es un viaje de aprendizaje constante y un

profundo acto de amor y esperanza. Es un faro que no solo ilumina, sino que enseña a otros a encender su propia luz.

El artículo "Tras las huellas del saber" es, en esencia, un vibrante acto de gratitud, reconocimiento y admiración. Al ser escrito por dos de sus hijos, el texto no se convierte en la culminación de un legado, sino en una poderosa manifestación de su vigencia. Demuestra que la semilla que el maestro Molina sembró ha florecido en tiempo real, no solo en las aulas rurales que tocó, sino de manera palpable en el corazón y la profesión de su propia familia.

Referencias bibliográficas

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales. Norma.

Correa, H. (2013). Educación rural en Colombia: Desafíos y perspectivas. Revista Educación y Desarrollo Social, 7(2), 45-58.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (30ª ed.). Siglo XXI Editores.

Fernández, J. A. (2016). La docencia como acto político en territorios vulnerables. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10(1), 103-120.

Nóvoa, A. (2009). Profissão Professor. Porto Editora.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje. Graó.

Rincón, C. (2012). Historias de vida de maestros rurales: Una mirada desde la pedagogía crítica. Revista Colombiana de Educación, (62), 99-118.

UNESCO. (2018). Educación en zonas rurales: Una prioridad para el desarrollo sostenible. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Biodata

Angela Elena Molina Acosta: Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad de Cuauhtémoc México, Magister en Gerencia del talento humano, universidad Rafael Belloso Chacín Venezuela, Administradora de empresas, Universidad de Cundinamarca. Asistente editora revista Entretextos Universidad de La Guajira, Colombia.

Sergio Nicolas Molina Acosta: Sociólogo, Universidad del Tolima, Colombia, Comunicador social Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 117-131
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16790825
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16790825
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 04-07-2025 · Aceptado: 02-08-2025

Eduardo Meireles Brito en "La Luz" de Matanzas, Cuba

Eduardo Meireles Brito in "La Luz" in Matanzas, Cuba

Eduardo Meireles Brito jünain "Jüsimo'u" Matanzas, Cuba

Maitte Hernández Pérez
https://orcid.org/0000-0003-1560-0490
maitte.hernandez@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Ana Laura Matos Guerrero
https://orcid.org/0009-0000-6330-8422
analaura.matos@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Raciel García Rodríguez
https://orcid.org/0009-0000-6330-8422
analaura.matos@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Marcelina Moreno García
https://orcid.org/0000-0003-0731-4232
moreno.marcelina@gmail.com
Universidad de Matanzas, Cuba

Resumen

Con la premisa de incentivar la investigación acerca de instituciones pedagógicas en Matanzas, Cuba, y para homenajear a personalidades que sobresalen en este ámbito, dados los limitados estudios que existen al respecto, se analizó la obra pedagógica de Eduardo Meireles Brito, en la dirección del colegio "La Luz" (1899-1917). Se identificaron sus aportes a la historia de la educación en esta ciudad y se destacaron figuras sobresalientes de la ciencia, la cultura, el deporte y otras esferas vinculados a este centro escolar. Se observó el entorno económico, político y social, y se precisaron cuestiones poco conocidas de la historia de vida del maestro; asimismo, se reconoció su humanismo y su contribución al desarrollo humano y social de su época, con repercusión en las futuras generaciones de matanceros. El análisis de documentos y las entrevistas fueron importantes métodos empleados en el estudio. Con el objetivo de ilustrar su concepción sobre la educación, se expusieron citas del propio Meireles,

extraídas de textos suyos, manuscritos y publicados. Se demuestra la presencia de un sistema coherente de principios didácticos en la obra pedagógica de este insigne maestro, con resultados positivos en su aplicación. En ello reside la novedad científica de esta investigación.

Palabras clave: colegio "La Luz", Eduardo Meireles Brito, principios didácticos.

Abstract

To encourage research on pedagogical institutions in Matanzas, Cuba, and to honor outstanding figures in this field, given the limited research available on the subject, the pedagogical work of Eduardo Meireles Brito, during his tenure as director of the "La Luz" school (1899-1917), was analyzed. His contributions to the history of education in this city were identified, and outstanding figures in science, culture, sports, and other fields associated with this school were highlighted. The economic, political, and social environment was examined, and little-known aspects of the teacher's life were clarified. His humanism and contribution to the human and social development of his time, with repercussions for future generations of Matanzas residents, were also recognized. Document analysis and interviews were important methods employed in the study. To illustrate his conception of education, quotes from Meireles himself, taken from his handwritten and published texts, were presented. The presence of a coherent system of didactic principles in the pedagogical work of this distinguished teacher, with positive results in its application, is demonstrated. This is the scientific novelty of this research study.

Keywords: "La Luz" School, Eduardo Meireles Brito, didactic principles.

Palitpütchiru'u

Ji'ireeya eme'echajaa jaa'in a'yatawaa meraajusalü jünainjee ekirajiapülee ekirajülii chayaa Matanzas, Cuba, otta jüpüla awaajaa wayuuirua eekana yaletatwalüin a'yataa'in jünain ekirajawaa, mayaasüje'e nnojoluinyaletüin nekirajaaya paala, analaanüsü nü'yataala Eduardo Meireles Brito, najapulu'uiwa'aya ekirajiapïlee "Asimo'u" (1899-1917). Ayaawatünüsú nüinala jünain jüchikua ekirajawaa julu'u mmakaa tüü jee jüyaleraain nachikua wayuuirua jünain atüjalaa, akua'ipaa, mi'ira jee waneirua chuntaanaka julu'u ekirajiapuleeka tüü. Ananajünüsü jukua'ipa aletsee, aluwataaya jee akua'ipama'a, jee apansaajünüsü kasa meraajuka nüchikua ekirajüiai; otta jia'aya ayaawatünüsü wayuwaa eeka nünain jee nüpaala jünain amuloujaa wayuwaa jee wayuujirawaa wanaajiraa nümaa, ojuittaaka achiki joolu'u namüin na matanzaje'ewoliikana. Jüsanaaya karaoutakaa jee tü asakiriaakat anakua'ipatsü a'yataalee. Ji'iree aküja nikiirujutu juchikua ekirajawaa, achuntaanüsü nüshajala niakaiya Meireles, ayuluushi jou'ujee nükaraloutse niaka'iya, nüshajala najapüchikijatü jee awalakajuushi. Ja'ayasü jukua'ipa wanee kasa pansaasü ju'utianain ju'unajiria wanee a'yataala ekirajawaamajatü nutuma ekirajüi müleushikai chií, ojuitiraka anasü ashanalaainjatü. Yalaka'aya ja'alain kasa mochoojuusatkaa julu'u a'yatawaakaa

Pütchi katsüinsükat: Ekirajiapülee "Asimo'u", Eduardo Meireles Brito, jikii ju'unajiria ekirajawaa

Introducción

Para comprender la trayectoria de la pedagogía en Cuba resulta necesario remontarse a sus principales referentes: José Agustín Caballero, Félix Varela Morales, José de la Luz Caballero, Rafael María de Mendive, José Martí y Enrique José Varona, entre otros, quienes establecieron lineamientos que influyeron en el modelo pedagógico cubano (Addine, 2021; Pichs, 2019). Asimismo, resulta pertinente considerar las fuentes locales, en tanto comparten elementos contextuales –temporales, espaciales o culturales– que favorecen el arraigo territorial y permiten interpretar los procesos históricos y científicos desde una perspectiva situada (Castro & Rodríguez, 2020).

Durante el periodo decimonónico existieron en la provincia de Matanzas instituciones educativas que se mantuvieron operativas desde la época colonial hasta la etapa de la República Neocolonial, e incluso continuaron funcionando después del triunfo de la Revolución cubana, el 1.º de enero de 1959 (González, 2017).

Durante la etapa colonial sobresalió el colegio "La Empresa", fundado por los hermanos Guiteras junto a otros colaboradores, reconocido por contar con un cuerpo docente de alto nivel. En 1869 fue clausurado por las autoridades coloniales, quienes lo acusaban de inculcar ideales patrióticos; según el Diario de La Marina, constituía "un nido de víboras". En ese mismo periodo adquirieron notoriedad los colegios "San Vicente de Paúl", "Las Normales", "San Carlos", "El Salvador", "El Progreso" y "El Siglo XX", los cuales jugaron un papel activo en el desarrollo educativo local (González, 2017).

En 1863 abrió sus puertas el Instituto de Segunda Enseñanza, que operó bajo esa denominación hasta 1959, cuando, tras el triunfo de la Revolución, su alumnado fue trasladado a un preuniversitario en el campo. Posteriormente, sus instalaciones albergaron la Secundaria Básica "José Luis Dubrocq", la cual retomó su carácter preuniversitario décadas después (Cabrera, 1993). Otro ejemplo de continuidad institucional lo ofrece el colegio privado "El Porvenir", fundado en 1868 en Pueblo Nuevo por el poeta y pedagogo Antonio Luis Moreno. A su fallecimiento, el maestro José Tomás Rodríguez Díaz asumió la dirección y mantuvo su legado en la Escuela Nacional No. 8, que más tarde adoptó el nombre "Centro Escolar Antonio Luis Moreno" (Hernández, 2009).

En el siglo XX emergieron nuevas figuras, entre ellas Eduardo Meireles Brito, conocido por su labor como fundador y director del colegio "La Luz" de Matanzas. Su trayectoria fue reconocida por Medardo Vitier Guanche, quien lo calificó como "reputado maestro" en el prólogo de su obra *Ideas y palabras*, manifestando así el aprecio por su aporte pedagógico (Meireles, 1937).

Síntesis de su biografía

Eduardo Meireles Brito nació en La Habana en 1865. Desde joven se destacó como dramaturgo, al escribir para el teatro en verso y prosa. Entre sus obras se puede mencionar *La entrega del mando*, que obtuvo gran éxito en Puerto Rico. También es el autor de *Los matrimonios*, obra referida en la *Bibliografía cubana del siglo XIX* de Carlos M. Trelles, como un "juguete cómico en un acto y en prosa. Original de Eduardo Meireles. Estrenado en el Teatro Alhambra" (Trelles, 1914, p. 246).

Los juguetes y *El Anillo de Cobre* se representaron en "El Recreo" (25 de febrero de 1887) y en "La Estrella" (14 de junio de 1889) de Pueblo Nuevo, en Matanzas, respectivamente. *En el juzgado* es otra pieza de un acto, escrita en 1892; y *Matanzas en camisón* es de 1894.

Además, escribió poesías como *Una mujer bonita*, en la que dibuja –con sensibilidad– la tristeza y abatimiento de una mujer ciega y también incluye símbolos de identidad (la palma real y la bandera) como manifestación de su amor a la patria. Asimismo, incursionó en el periodismo. Fue fundador de *La Política* y de *La Palabra*, en Camagüey.

En Matanzas, fue profesor del curso Preparatorio en el Instituto de Matanzas. Desde el 16 de septiembre de 1920, fue nombrado como profesor Auxiliar Interino de la asignatura "B" (Inglés) y como Catedrático Supernumerario de la Facultad de Letras desde el 2 de mayo de 1922. También impartió Geografía e Historia Universal (1922), Gramática Castellana (1926), Gramática y Aritmética (1926).

Su prestigio lo llevó a adquirir responsabilidades como miembro de tribunales de oposición, de exámenes de ingreso y otros. Fue reconocido por sus contemporáneos como un excelso maestro. Ejemplo de ello es su inclusión en el apartado de los educadores y animadores de cultura del *Libro de Cuba*, como un autodidacto de sólida cultura gramatical que se consagró a su colegio "La Luz".

Entre sus libros se hallan: *Etimología y Lecciones* (1899, manuscrito), *Colegio "La Luz" de Primera y Segunda Enseñanza, incorporado al Instituto Provincial de Matanzas* (1911, dado a conocer en Matanzas por "La Pluma de Oro") e *Ideas y Palabras* (1937, editado por Ricardo de la Torre y Huerta, en los Talleres Tipográficos de Carasa).

Meireles falleció a las 11:00 a.m. del 10 de febrero de 1934, en su casa (Santa Teresa No. 71, Matanzas), víctima de nefritis crónica.

Método

Se recurrió a fuentes documentales disponibles en el Archivo Histórico Provincial de Matanzas, el Archivo Nacional de Cuba, el Instituto de Literatura y Lingüística "José Antonio Portuondo Valdor", la Biblioteca Nacional José Martí y el Museo Provincial "Palacio de Junco". Asimismo, se incorporaron testimonios orales relevantes al objeto de estudio.

La investigación se diseñó con carácter exploratorio, de aplicación contextual y con orientación histórica. Se adoptó un enfoque cualitativo, en correspondencia con el análisis documental de fuentes con valor historiográfico (Hernández-Sampieri et al., 2021). Se desarrollaron entrevistas dirigidas a investigadores, profesionales de museos, docentes y descendientes de exalumnos de la institución educativa. El enfoque general respondió al materialismo dialéctico como perspectiva filosófica orientadora (Álvarez, 2019). Entre las herramientas empíricas se incluyeron el análisis documental y las entrevistas. Desde el plano teórico se aplicaron procedimientos como el tránsito de lo abstracto a lo concreto, los procesos de análisis-síntesis, inducción-deducción y el razonamiento histórico-lógico (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2020). Para el tratamiento de la información se emplearon técnicas de fichaje bibliográfico, de contenido y de entrevista.

Evolución histórica del colegio "La Luz"

Desde el siglo XIX, Matanzas fue reconocida como "La Atenas de Cuba" debido a su notable dinamismo cultural, en el cual la educación ocupó un lugar destacado (Dollero, 1919). Durante las primeras décadas del siglo XX, el colegio privado "La Luz", fundado en 1904 por Eduardo Meireles Brito, se consolidó como una de las instituciones educativas más reconocidas de la ciudad. Su sede inicial estuvo ubicada en Tello Lamar 6, según consta en diversas fuentes hemerográficas y documentales.

La existencia y ubicación del plantel se encuentran registradas en publicaciones como Historial de un gran colegio en la revista Blanco y Azul, Imparcial (s/f), Magazín La Lucha (1923), así como en Primera versión de *Historia del municipio de Matanzas* (1899-1958), compilada por autores del Centro de Información del Museo "Palacio de Junco". También se destacan las referencias de Dollero (1919) en *Cultura cubana: La provincia de Matanzas y su evolución*, y el artículo "Un educador" de Callejas (1914), publicado en *El Fígaro*.

Hasta 1917, Meireles dirigió este claustro educativo. En septiembre de ese año, los exalumnos Joaquín Añorga y Florencio Calderón se encargaron de su reapertura. En 1921, la institución se trasladó al edificio previamente ocupado por el Instituto Provincial de Matanzas, frente al parque de La Libertad.

Entre 1930 y 1941, la dirección estuvo a cargo de Carmen Angla de Mendiondo, y posteriormente fue asumida por Delia Díaz de Villar. En esta etapa, el plantel contó con docentes como Hilda Santamarina, Mario González Darna, Gabriel Villar Roces y Salvador de la Torre. En 1959, la rectoría fue asumida por el matrimonio conformado por Hilda Santamarina y Jaime González Alonso.

Fuentes bibliográficas empleadas durante la gestión de Meireles y aspectos administrativos conexos

El emblema institucional exhibía el nombre del plantel y una antorcha, alegoría de la luz, la vida y la claridad (Archivo Histórico Provincial de Matanzas, s.f.).

Entre los manuales de aula utilizados se distinguían títulos de León Gérardin, E. Caustier, Vidal Morales y Morales, Alfredo M. Aguayo y Carlos de la Torre. También se recurrió a obras de difusión internacional, tales como *Aritmética teórica y práctica* de M. P. Leyssenne (1902), *Ortografía castellana* de Miguel Garmendia (1905), *Manual de Literatura* de Gil de Zárate (1910), *Nociones elementales de Lógica* de Mateo I. Fiol (1908) y *Orden y libertad*, lectura popular sobre política de Pablo Mantegazza (1895).

El centro disponía además de una biblioteca bien surtida que albergaba clásicos de la narrativa española, inglesa y francesa, tratados de pedagogía contemporánea y textos científicos. Entre los volúmenes más consultados figuraban *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* (Cervantes, 1605/1898), *Un viaje alrededor del mundo* (Verne, 1873) y diversos atlas de geografía que estimulaban el interés pedagógico de discentes y docentes.

El calendario lectivo se extendía desde el 1.º de septiembre hasta los exámenes de junio. Las actividades académicas se organizaban en dos turnos: 08:00-11:00 h y 13:00-15:00 h (Reglamento interno, 1920). Las pruebas parciales, orales o escritas, se efectuaban el último viernes de cada mes.

Las familias podían retirar a sus hijos sin expresar motivo; por su parte, la dirección estaba facultada para separar a los estudiantes que acumularan ausencias injustificadas, llegadas tardías reiteradas, actos de desobediencia o conductas que alteraran la disciplina interna (Reglamento interno, 1920).

Personalidades de la ciencia y la cultura vinculadas al colegio “La Luz”

Eduardo Meireles Brito reconocía públicamente a “los alumnos de este centro escolar que hubieran obtenido constantes notas de sobresaliente y distinguido por su conducta ejemplar” (Meireles, 1911, p. 11). En sus aulas se formaron destacados representantes de la ciencia y la cultura, quienes, desde los primeros grados, incorporaron saberes y valores que proyectaron posteriormente en sus trayectorias profesionales.

Uno de los antiguos estudiantes fue Israel Marcos Moliner Pendón, quien en su artículo Los intelectuales matanceros: Eduardo Meireles Brito, publicado en El Imparcial, evocó su experiencia formativa:

> “También he sido alumno de este ‘grave’ profesor; su clase es admirable, con la ventaja de que la enseñanza adquirida allí es sólida. Quien haya pasado por la clase del profesor Eduardo Meireles tiene que recordar con alegría los ratos pasados entonces” (Moliner, s.f., s/n).

Entre los egresados del colegio se encuentran figuras como Luis Joaquín Añorga y Larralde, doctor en Pedagogía y en Filosofía y Letras; Félix Cabarrocas, arquitecto y Académico de Número en la Sección Escultura de la Academia Nacional de Artes y Letras; y Mario Emilio Dihigo y Llanos, médico cirujano. También pasaron por sus aulas Joaquín Fortún y Fortún, procurador y periodista; Ramón González Gándara, doctor en Filosofía, Ciencias y Letras; Julio Ortiz Pérez, profesor de Obstetricia; Alfonso Forn Jimenís, poeta; José Russinyol, educador; Pedro Castillo, clínico; Octavio Pagés, ginecólogo; los cirujanos Antonio J. Font Tió y Luis Tapia Dávila, así como el matemático Mario O. González (Hernández, 2009).

Resultados

Las entrevistas aportaron datos de mucho interés para esta investigación. Aunque se aprovechó la espontaneidad del diálogo, se empleó una guía previamente elaborada. Todos los entrevistados identificaron el colegio con el inmueble que ocupó desde 1921; desconocían su ubicación anterior en la calle Tello Lamar, donde radicó en sus primeros 18 años. La totalidad de las personas entrevistadas conocían a Eduardo Meireles Brito como maestro destacado en la ciudad.

Los entrevistados fueron: el doctor en Ciencias Históricas Arnaldo Jiménez de la Cal; Griela Vitier Byrne, educadora; Deykis García, especialista del Archivo Histórico Provincial; Silvia Godoy Hernández, especialista del Centro Provincial de Patrimonio; Mireya Cabrera Galán, museóloga y especialista del Museo Provincial "Palacio de Junco"; Joaquín García Dihigo, profesor de la Universidad de Matanzas y descendiente de Mario Emilio Dihigo Llanos (alumno del colegio, con notas sobresalientes); Israel Moliner Castañeda (profesor y fundador de los estudios afrocubanos en Matanzas); así como los alumnos del colegio: Yara Hidalgo-Gato Bello, Francisco Vázquez Fernández y Zenaida Vázquez.

El análisis de los documentos fue primordial. En el Centro de Información del Museo Provincial "Palacio de Junco" se consultaron los manuscritos: *Lecciones* de Meireles de Etimología, Gramática y Geografía; así como el *Catálogo del colegio*, con valiosos datos acerca de las pensiones, el inmueble, el reglamento, etc.

En el Archivo Provincial de Matanzas se tuvo acceso a fuentes primarias, tales como: Actas Capitulares, Base de datos de Consulado y Extranjería (Hacienda-Pasaportes), Misceláneas de Expedientes, Libros de Actas de las Juntas de Catedráticos, Expedientes del Personal Facultativo y Memorias del Instituto de Segunda Enseñanza de Matanzas.

En la Biblioteca Nacional José Martí y el Instituto de Literatura y Lingüística "José Antonio Portuondo Valdor" se trabajó con las publicaciones de Eduardo Meireles: *Ideas y Palabras*, *Colegio "La Luz" de Primera y Segunda Enseñanza incorporado al Instituto Provincial de Matanzas* y *Dos poesías de Eduardo Meireles.*

La revisión de documentos en el Archivo Nacional de Cuba, incluyó los fondos: Instrucción Pública, Gobierno Superior Civil, Gobierno General, Secretaría de Hacienda, Escribanías, Personalidades, Intendencia General de Hacienda, Real

Consulado y Junta de Fomento, así como Donativo y Remisiones. El hallazgo más importante se realizó en su departamento de hemeroteca, donde se conserva un ejemplar del artículo de Meireles "El Padre Félix Varela", en *El Fígaro*.

El Certificado de Defunción de Meireles se solicitó y obtuvo en el Registro Civil de Matanzas. Las alusiones relativas a su deceso no se habían encontrado en libros ni publicaciones seriadas, solo procedían de fuentes orales exploradas en las entrevistas. La búsqueda fue difícil y requirió de semanas. Finalmente, se localizó el documento, confirmando el 10 de febrero de 1934, como el día del fallecimiento del maestro. Con esta información, se pudo proceder a la localización de su bóveda en la Necrópolis de San Carlos. Esto se había complejizado debido a que Meireles no tuvo descendientes.

Con todo lo antes explicado, se ratifica así la importancia y necesidad del análisis de documentos, lo que permitió la profundización en la obra pedagógica del maestro.

Obra pedagógica de Meireles

Eduardo Meireles Brito fue educador ejemplar. Eso se puede asegurar a partir de su ejercicio en la trasmisión de información científica y cultural a sus discípulos, con una visión integradora y generalizadora; pero partiendo de su experiencia vivencial. Además, defiende los preceptos de su institución y exige su desempeño ejemplar.

Un aspecto relevante de la actuación del maestro, fue la unión en las aulas de varones y hembras, desde el año 1912.

> (...) las pusieron bajo la tutela de su espíritu severo y dulce, bajo la sombra de su corazón nobilísimo, y hoy se le ve el caso singular, –único en Cuba en escuelas no oficiales–, de que se reúnan en unas mismas aulas niñas y niños, sin malicia, sin peligro, sencillamente, candorosamente, con solo esta denominación genérica para todos, hembras y varones ¡Niños! He aquí un mentís rotundo y definitivo a los que niegan la posibilidad en Cuba de la coeducación de los sexos (Callejas, 1914, p. 501).

Otro elemento a destacar es el valor que le concedía a la comunicación y confianza con los alumnos. Daba libertad a los estudiantes, para estimular valores como la responsabilidad y la decisión, a la vez que adquirían seguridad para actuar en cada momento. Eso favorecía la independencia del escolar y lo comprometía a cumplir con las regulaciones del centro al que pertenecía.

El profesor también se preocupó por los efectos negativos que puede ejercer en los menores la visualización de películas permeadas de violencia, lo que puede convertirlos en individuos agresivos, inseguros o desequilibrados.

> También hemos observado que un cincuenta por ciento de los alumnos de este Colegio, asiduos concurrentes a espectáculos cinematográficos, padecen de afecciones visuales, que producen un parpadeo habitual acompañado de los más ridículos visajes. A esto podemos agregar, haciéndonos eco de lo que la Autora ha leído en algunos periódicos, que autoridades de ciertos países

> extranjeros han prohibido la entrada a los niños en los cinematógrafos, en evitación de grandes males para el futuro; según esas autoridades, con las cuales estamos de acuerdo, el espíritu del niño se habitúa a las grandes emociones; es espectador diario de crímenes, tragedias, adulterios, robos, envenenamientos, etc. Y esto le embarga el espíritu y extravía su moral. Verdad es que no todas las películas que se exhiben en los cinematógrafos son tales, pero son las que más abundan (Meireles, 1911, p. 22).

Ese es un tema de gran vigencia, teniendo en cuenta la dinámica de la contemporaneidad y el acceso de los niños, adolescentes y jóvenes a los medios de comunicación y a la tecnología. Es frecuente que observen películas y programas de televisión que no están concebidos para sus edades; por eso los pedagogos, psicólogos, sociólogos y educadores recomiendan que se supervise lo que consumen y se haga una selección adecuada de programas educativos que propicien la formación de las futuras generaciones.

Por otra parte, como profesor de idioma y estudioso de la gramática, Meireles estimula la enseñanza razonada y profunda; en su libro *Ideas y Palabras* aborda estudios de lenguaje y estimula la enseñanza práctica y moderna. Además, le concede un valor muy alto al uso del diccionario para el aprendizaje de un idioma y a la etimología en la explicación y la asimilación de las ciencias. Su propuesta hace pensar en lo que hoy se conoce como mapas conceptuales.

Si se toma como ejemplo su lección *El Amor y la Gramática,* es posible analizar la didáctica en Meireles. A partir del rechazo de su alumna Rufina por los estudios gramaticales, el maestro la estimula y le hace ver la importancia de esta disciplina. De esta forma se evidencia la atención diferenciada de las particularidades de cada estudiante como lo plantea el *principio del carácter colectivo de la enseñanza y la atención de las particularidades individuales de los estudiantes.*

Meireles cuestiona a la joven acerca del rol de las féminas en la sociedad y sus aspiraciones personales. Ella se refiere a su interés por constituir un hogar. El profesor crea una situación hipotética en la que un joven pretendiente comete errores continuamente al hablar; y el maestro pregunta a su alumna si ella lo aceptaría como esposo. Con esa actividad, se estimula el debate y la joven acepta que es totalmente necesario estudiar el idioma y usarlo adecuadamente.

Se emplea el tema del amor –conocido y universal– para explicar la importancia del estudio de la gramática, lo que atrapa el interés de los jóvenes. Se puede aquí hablar del *principio de la unidad de lo concreto y lo abstracto,* que significa que en la enseñanza es indisponible hallar el principio de partida en los hechos y observaciones de lo singular o concreto y determinar después el tránsito a lo general o abstracto, o a la inversa.

Otro principio es *el del carácter científico de la enseñanza y su accesibilidad.* Sobre la necesidad de comenzar por los aspectos que ofrezcan menos dificultades, para que progresivamente se apropien de los conocimientos más complejos, Meireles defendió la idea de trasmitir el conocimiento de manera ascendente y dialéctica, dando prioridad a su evolución y devenir. Recomendó "hacerle amena y entretenida la instrucción,

marchando siempre de lo conocido a lo desconocido y de lo fácil a lo difícil" (Meireles, 1911, p. 24).

El *principio del carácter consciente y activo de los estudiantes bajo la guía del docente* se evidencia en la lección de Meireles cuando no impone las ideas a la estudiante, sino que dialoga con ella y la estimula para que saque sus propias conclusiones. Por otro lado, el papel del docente como guía del proceso, lo sitúa de ejemplo ante el alumno, por lo que debe ser respetuoso y prudente.

La esencia del *principio de la solidez de la asimilación de los conocimientos y desarrollo multilateral de las capacidades cognoscitivas de los estudiantes* radica en estimular la memoria no como la repetición mecánica de la información, sino mediante la deducción, clasificación y generalización, de manera racional.

En sentido general, Meireles estimula con su lección el estudio sistemático y regular, y demuestra a Rufina la necesidad de conocer el idioma y de aplicar los conocimientos en la práctica de la vida cotidiana.

Tendencias pedagógicas contemporáneas en el colegio "La Luz", de Eduardo Meireles Brito

Como se conoce, en la Pedagogía Bancaria o Tradicional la transmisión del conocimiento se efectúa de manera unidireccional, del maestro hacia el alumno. El segundo se limita a escuchar y desempeña un rol pasivo con dependencia cognoscitiva y escaso desarrollo del pensamiento teórico. En cambio, el docente juega el papel fundamental y central.

Los métodos empleados en "La Luz" se alejan de lo antes explicado. Meireles le confiere gran importancia al diálogo, lo que permite la comunicación y la reflexión. En su colegio el estudiante no es un ente pasivo, sino que es un agente activo que transforma y participa. No recibe una enseñanza paternalista con un aprendizaje receptivo y memorístico.

> Cumpliendo uno de los más trascendentales preceptos de la Moderna Pedagogía, este colegio no emplea las lecciones de memoria, para que el alumno las repita en forma de rezo; esto está completamente abolido por los más eminentes pedagogos. Las lecciones de este Plantel son minuciosamente explicadas por los profesores hasta que los alumnos las hayan comprendido, terminadas las explicaciones y satisfechas las preguntas de los alumnos, siguen los ejercicios teóricos prácticos, confiando a la memoria las experiencias sacadas de la lección (Meireles, 1911, p. 13).

Otro elemento que lo diferencia de los pedagogos tradicionalistas, es que Meireles valora la participación de la familia y la sociedad en la educación de los niños y jóvenes, en contraposición con los anteriores, quienes consideraban que "solo la escuela forma":

> Está probado hasta la evidencia, que cuando los padres obran de común acuerdo con los profesores y ambos velan asiduamente por el niño, el progreso de la enseñanza logra una beneficiosa realidad […] Se suplica a los señores padres de los alumnos que hagan estudiar en sus casas a los niños, porque de lo contrario la labor del maestro resultaría deficiente. Los padres no deben olvidar que la labor de la escuela por sí sola, sin la cooperación de los familiares, resulta poco productiva o casi nula (Meireles, 1911, p. 23-25).

La preocupación por la creación de condiciones de vida adecuadas para la permanencia de los alumnos en el colegio es también una premisa de la Escuela Nueva que está presente en "La Luz".

> Montado este colegio con todos los adelantos que exige la Moderna Pedagogía, puede ofrecer a los sres. padres de familia toda clase de garantías en la educación, higiene e ilustración de los alumnos que se confíen. La situación topográfica de este colegio, la amplitud de sus aulas y dormitorios, la ventilación de todo el edificio y, por último, su servicio sanitario, son ventajas de indiscutible mérito para la salud presente y futura de los alumnos (Meireles, 1911, p. 12).

Los beneficios de la libertad son reconocidos por Meireles, como luego lo defiende la Pedagogía Liberadora. El maestro asegura que la libertad no está reñida con el decoro y la decencia.

> Hoy los grandes pedagogos, los que velan por la Humanidad, empezando por el niño, condenan el encierro diario de los educandos. La libertad bien dirigida nunca ha sido incompatible con la moral (Meireles, 1911, p. 21).

Pero no limita el concepto al espacio físico y la convivencia También explica la necesidad de propiciar determinada "libertad" en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que se logre mayor autonomía e independencia del alumno, para:

> No cansar la mente del alumno obligándolo a una constante y excesiva atención. Dejarle espontaneidad en sus movimientos e irlo disciplinando conforme a su carácter (Meireles, 1911, p. 23).

Cuando Meireles plantea: "El hombre no puede vivir aislado; la vida de la humanidad sería imposible sin el auxilio que mutuamente se prestan los hombres" (Meireles, 1926, p. 101), se evidencia en su método un rasgo distintivo del Enfoque Histórico Cultural que consiste en la preocupación por formar al hombre para la vida en sociedad. Además, valoraba la necesidad de la educación moral del educando. En fin, "La Luz" desarrolló un proceso educativo apartado de la Pedagogía tradicional, con la influencia innegable de la Escuela Nueva, y con algunos métodos e ideas que luego distinguieron a tendencias como la Pedagogía Liberadora, la Cognoscitiva y el Enfoque Histórico Cultural.

Algunos de los aportes de Eduardo Meireles Brito a la historia de la educación en Matanzas, durante la dirección del colegio "La Luz"

La obra pedagógica de Eduardo Meireles Brito en la dirección del colegio "La Luz" contiene aspectos novedosos en el proceso docente-educativo, que constituyeron primicias o que trascendieron por su valor formativo y científico; en ello radican sus aportes, entre los que se hallan:

- Empleó el cinematógrafo como medio de enseñanza, con películas educativas; esa práctica resulta muy avanzada y sorprendente, teniendo en cuenta que lo hizo en las dos primeras décadas del siglo pasado.
- Unió hembras y varones en las aulas, también conocida como coeducación de los sexos; él fue pionero en este proceder, en el país.
- Propuso que no se enseñe la lengua en sus componentes, sino que se integren de manera coordinada y dinámica, mientras se analiza una situación presentada a los estudiantes. Hoy se aboga por enseñar la gramática del texto con enfoque comunicativo y algunas personas pudieran pensar que es algo nuevo; sin embargo, con este estudio se demuestra que existe desde hace muchos años, de ahí la importancia del conocimiento de los antecesores.

Algunos de sus contemporáneos percibieron el mérito del maestro e iniciaron modestos esfuerzos, en aras de su reconocimiento. Una muestra de la admiración que han sentido los matanceros por Meireles, desde el siglo pasado, es la solicitud para poner su nombre al antiguo colegio privado "Luisa", situado en Daóiz No. 100, entre Manzaneda y Zaragoza. En el Fondo de Miscelánea de Expedientes: Escuelas privadas, del Archivo Histórico Provincial (legajo 49, número 1028) se encuentra el documento (del 24 de abril de 1943), mediante el cual su director Octavio Marino Ramos Cabreras pide nombrarlo "Meireles", lo que finalmente fue aprobado.

Una escribanía que perteneció al maestro se exhibe en la exposición permanente de la Sala de la Ciudad del Museo Provincial "Palacio de Junco" (Figura 1). Este es un discreto avance en el reconocimiento a la labor de este insigne educador; lo fundamental será continuar divulgando su obra y aplicar aquellos aspectos que, muchos años después, pueden contribuir al perfeccionamiento de la labor educativa de las nuevas generaciones de maestros.

Figura 1. Escribanía perteneciente a Eduardo Meireles Brito, en Museo "Palacio de Junco"

Conclusiones

La experiencia pedagógica desarrollada por Eduardo Meireles Brito al frente del colegio "La Luz" de Matanzas se sustentó en principios de orden, planificación y coherencia didáctica, alejándose de prácticas improvisadas y mecánicas.

El proyecto educativo de este centro emblemático se distinguía por ofrecer condiciones organizativas favorables, una selección cuidadosa de contenidos y bibliografía pertinente, así como por el desarrollo de estrategias de evaluación rigurosas. Además, se evidenciaba un interés sostenido por la formación ética del estudiantado.

Diversas personalidades relevantes del ámbito científico y cultural de la ciudad se formaron en sus aulas, lo cual da cuenta del impacto de su legado en generaciones posteriores.

La labor pedagógica de Meireles constituye hoy una referencia valiosa para el ejercicio profesional docente, en tanto integra exigencia académica, compromiso ético y visión formativa.

Referencias bibliográficas

Addine, F. (2021). Modelos pedagógicos en la historia de Cuba. Editorial Pueblo y Educación.

Álvarez, C. M. (2019). Pedagogía y política: Una mirada desde el materialismo dialéctico. Editorial de Ciencias Sociales.

Archivo Histórico Provincial de Matanzas. (s.f.). Emblema del colegio La Luz [Documento inédito].

Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (2020). Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales (6.ª ed.). Editorial Norma.

Cabrera, M. (1993). Cronología histórica del municipio de Matanzas [Manuscrito mecanografiado].

Callejas, F. (1914). Meireles y el Colegio "La Luz". El Fígaro.

Castro, M., & Rodríguez, L. (2020). Historia local y educación: Perspectivas y desafíos. Universidad de La Habana.

Cervantes Saavedra, M. de. (1898). El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha (Obra original publicada en 1605). Imprenta de la Real Academia.

Centro de Información del Museo "Palacio de Junco". (s.f.). Primera versión de historia del municipio de Matanzas (1899–1958) (Tomo II).

Dollero, A. (1919). Cultura cubana: La provincia de Matanzas y su evolución. Editorial Cultura.

Fiol, M. I. (1908). Nociones elementales de lógica. Imprenta Moderna.

Garmendia, M. (1905). Ortografía castellana. Tipografía Iberia.

González, R. (2017). Educación y transformación social en Cuba: De la colonia a la Revolución. Editorial Ciencias Sociales.

Hernández, L. (2009). Figuras ilustres de Matanzas. Editorial Arte y Ciencia.

Hernández, M. (2009). La obra pedagógica de Eduardo Meireles Brito, en la dirección del colegio La Luz de Matanzas (1899–1917) [Tesis de maestría, Universidad de Matanzas].

Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C., & Fernández, C. (2021). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (7.ª ed.). McGraw-Hill.

Historial de un colegio. (s.f.). Revista Blanco y Azul (Suplemento de El Imparcial).

Imparcial. (s.f.). Historial de un gran colegio.

La Lucha. (1923). Magazín La Lucha.

Leyssenne, M. P. (1902). Aritmética teórica y práctica. Imprenta Rodríguez.

Mantegazza, P. (1895). Orden y libertad: Lectura popular sobre política (instrucción moral y cívica). Editorial La Juventud.

Meireles, E. (1889). Etimología y lecciones [Manuscrito]. Matanzas.

Meireles, E. (1911). Reglamento del Colegio "La Luz". Tipografía Moderna.

Meireles, E. (1889). Etimología y Lecciones. Matanzas. Manuscrito.

Meireles, E. (1911). Colegio "La Luz" de Primera y Segunda Enseñanza incorporado al Instituto Provincial de Matanzas. Matanzas: La Pluma de Oro.

Meireles, E. (1923a). El Padre Félix Varela. El Fígaro, La Habana, 40(12), 158.

Meireles, E. (1923b). Varela y Morales, Félix. Conexión Cubana. Diccionario de Cubaliteraria. [Consulta: 5 mayo 2008]. Disponible en: http://www.cubaliteraria.com

Meireles, E. (1926). Ideas y Palabras. Tomo I. Matanzas: Imprenta A. Estrada.

Meireles, E. (1937). Ideas y Palabras. La Habana: Talleres Tipográficos de Carasa.Moliner, I. M. (s.f.). Los intelectuales matanceros: Eduardo Meireles Brito. El Imparcial, s/n.

Moliner, I. (s/f). Los intelectuales matanceros: profesor Eduardo Meireles Brito. El Imparcial.

Moliner, I. (1945). Dos poesías de Eduardo Meireles. Matanzas: Impresos Ramón Solés Atenas de Cuba.

Pichs, Y. (2019). José Martí y la formación del pensamiento pedagógico cubano. Revista Cubana de Educación, 35(2), 45–60.

Reglamento interno del Colegio La Luz. (1920). Tipografía La Aurora.

Trelles, C. M. (1914). Bibliografía cubana del siglo XIX (Vol. II). Imprenta y Papelería de Rambla y Bouza.

Verne, J. (1873). Un viaje alrededor del mundo. Biblioteca Mundial.

Zárate, G. de. (1910). Manual de literatura. Imprenta Española.

Biodata

Maitte Hernández Pérez: Licenciada en Letras de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Profesora Asistente de la Universidad de Matanzas. Es miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba y Profesora de la Editorial UM. Imparte docencia de pregrado y posgrado.

Ana Laura Matos Guerrero: Licenciada en Letras de la Universidad de La Habana. Máster en Didáctica de las Humanidades. Profesora Asistente de la Universidad de Matanzas. Es miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba y Jefa de Departamento de la Editorial UM. Imparte docencia de pregrado y posgrado.

Raciel García Rodríguez: Licenciado y Máster en Bibliotecología y Ciencias de la Información, Universidad de La Habana. Profesor Asistente de la Universidad de Matanzas. Es miembro de la Asociación Cubana de Bibliotecarios y Jefe de Grupo de Trabajo Observatorio Tecnológico. Imparte docencia de pregrado y posgrado.

Marcelina Moreno García: Licenciada en Educación Especialidad Matemática. Máster en Didáctica, mención Matemática por el ISP "Juan Marinello". Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de la Universidad de Matanzas. Es miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba y Directora de la Dirección de Información Científico-Técnica de la Universidad de Matanzas. Imparte docencia de pregrado y posgrado.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 132-154
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16790840
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16790840
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 17-04-2025 · Aceptado: 12-07-2025

Beatriz Torres Abelaira: la vida de una maestra insumisa de la memoria rebelde de nuestra américa

Beatriz Torres Abelaira: The Life of a Teacher of Rebellious Memory in Our America

Beatiz Torres Abelaira: jüchikua wanee ekirajülü yalayalaseyuusu jüchiirua sotuukain jütsüin jikiirujutu noumain kusina wama'anajana.

José Carlos Luque Brazán
https://orcid.org/0000-0002-9828-8086
jose.luque@uacm.edu.mx
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Elizabeth Regina Rodríguez Vázquez
https://orcid.org/0009-0008-8466-3114
reginarodriguez429@gmail.com
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Resumen

Este artículo reconstruye la historia de vida de Beatriz Torres Abelaira, exiliada chilena y fundadora del Centro Académico de la Memoria de Nuestra América (CAMeNA) en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Desde un enfoque hermenéutico feminista decolonial, se analiza su papel en la construcción de una institucionalidad contrahegemónica centrada en la memoria como poder, archivo y horizonte político. A partir de una entrevista en profundidad, se reconstruyen sus trayectorias marcadas por la dictadura, el exilio, la militancia y la pedagogía de la memoria. La experiencia de Torres Abelaira permite comprender el archivo como práctica viva, pedagógica y política, ligada a la producción de saberes insurgentes, el cuidado colectivo y la justicia epistémica. El CAMeNA aparece aquí no solo como repositorio documental, sino como trinchera cultural, archivo insurgente y plataforma crítica de formación ética. Esta historia de vida ofrece claves teóricas y metodológicas para pensar la memoria como campo de disputa, el archivo como acto político y la universidad como territorio de resistencia.

Palabras clave: Memoria, archivo, exilio, CAMeNA, Gregorio Selser, derechos humanos, universidad crítica, historia de vida, resistencia, pedagogía política.

Abstract

This article reconstructs the life history of Beatriz Torres Abelaira, a Chilean exile and founder of the Centro Académico de la Memoria de Nuestra América (CAMeNA) at the Universidad Autónoma de la Ciudad de México. From a decolonial feminist hermeneutic approach, it analyzes her role in building a counter-hegemonic institution centered on memory as power, archive, and political horizon. Based on an in-depth interview, her trajectory is traced through dictatorship, exile, activism, and pedagogies of memory. Torres Abelaira's experience reveals the archive as a living, pedagogical and political practice, deeply tied to the production of insurgent knowledge, collective care, and epistemic justice. CAMeNA is portrayed not just as a documentary repository, but as a cultural trench, an insurgent archive, and a critical platform for ethical and political formation. Her life story offers theoretical and methodological insights for understanding memory as a contested field, the archive as political action, and the university as a space of resistance.

Keywords: archive, CAMeNA, exile, Gregorio Selser, human rights, life history, political pedagogy, critical university, resistance.

Palitpütchiru'u

Karaloutakaa tüü ako'omüinjasü jüchikua Beatriz torres Abelaira, wayuu epitajaawüshi juumainpa'aje Chille aikale'eraka palajanaa Jikii Jükaraloutajia Achikua Wa'ameerikain, kejeetseka (CAMeNA) julu'u Ekirajiapülee Laülaasükat juumainpa'a Meejiko. Jünakialu'ujee wanee akua'ipa apansaajülü jiyeyuukua ouyante'eneesü, asanaanüsü jukua'ipa jüpúla akuyamajaa wanee epiepalaa nnojolüinjatü kalanaalain a'yata'alaaka jünain achikua maka atsüniin jia, anaajale jee wanee jülüjüükua aluwataayapala. Jünainjee wanee jawataa asakiria, akuyamalaasü ja'amüin jüchikua e'iyataka jeewain yamüjaa, ojütajawaa, alainrawaa jünain kasa naatajatü jee jünajaale jütüjüin jüchiku. Jütüjanainjee Torres Abelaira atüjaana a'ulu okolochojiakaa jiain ashania kataka o'uu, atüjiapala jee aluwataayapala, jümaayale jukuyamajia atüjalaa kanüiseyuusu, jüimajia wayumain jee jüpülain jaawain ekiirujutu. Tü CAMeNA münaka eweetüsü yayaa, nnojoliaaje jüpüla jünaajayapalaa karalouta, jiaja'a jüpüla müinjatüin maka jaa'in wanee jüpaüse akua'ipaa, jüchikima'a karalouta kanüikiseyuusu jee jiinase kasoutülesü jikirajiamaajtü wayuwaa. Achikuaakat tüü aapüsü pütchi jütsüin ashajuushi jee ju'unajiria a'yataayapala jüpüla jülújaa aa'in tü ekiiru'ukaa maka jaa'inpala ashunirawaa, okolochijaakat maka jaa'in wanee akua'ipa laülaakualu'uin jee tü ekirajiapülee müleusükat maka jaa'in wanee oumanii müle'euin anyoule.

Pütchi katsüinsükat: : Achikua, ajütajaala, anaajalaa, CAMeNA, ekirajiapülee müleusükat, ekiirujutu, Gregorio Selser, jikirajiapa'a alaüle'eria, kainchouler, kasoutülekat.

Introducción

Memoria, descolonización, exilio y pedagogía política

"Para mí, el archivo siempre fue cuerpo. Y por eso duele cuando lo maltratan, cuando lo callan, cuando lo encierran".
Beatriz Torres Abelaira

El pensamiento y la práctica de Beatriz Torres Abelaira se sitúan en la intersección entre las epistemologías decoloniales, los feminismos críticos latinoamericanos, las pedagogías de la liberación y las teorías de la memoria como disputa social. Su trabajo, encarnado en la fundación y proyección del CAMeNA, es expresión de una ética contrahegemónica que encuentra raíces en múltiples tradiciones teóricas del Sur global. Desde la perspectiva de los estudios decoloniales, el archivo fundado por Torres Abelaira no es un depósito neutro del pasado, sino un espacio de resistencia frente a la colonialidad del saber (Quijano, 2000; Mignolo & Walsh, 2018). La memoria que allí se activa es insurgente, plural y situada, en clara ruptura con las narrativas hegemónicas de la modernidad occidental. Como sostiene Catherine Walsh (2019), las prácticas de archivo deben descolonizar el saber y el poder, abriendo paso a una pedagogía otra, encarnada en los cuerpos, los territorios y las luchas de quienes han sido históricamente silenciados.

Este marco se articula con el feminismo latinoamericano crítico, particularmente aquel que rescata la dimensión situada, afectiva y colectiva de la memoria. Autoras como Lagarde (2005), Lugones (2008), Rivera (2010) y Segato (2016), han insistido en que el archivo debe ser también un lugar de cuidado, un espacio de lo común donde las voces de las mujeres, las disidencias sexuales y los pueblos racializados encuentren reconocimiento y dignidad. Beatriz Torres, al concebir el CAMeNA como archivo abierto, popular y pedagógico, encarna esta apuesta feminista por una memoria como praxis de reexistencia. La pedagogía de la liberación, especialmente en su vertiente latinoamericana, también estructura la visión de Torres Abelaira. Paulo Freire (1970) insistía en que educar es un acto político, una forma de rehacer el mundo desde la conciencia crítica. De igual modo, la teología de la liberación —con voces como Leonardo Boff (1986), Gustavo Gutiérrez (1971) o Sergio Méndez Arceo (1995) — ha planteado que los archivos de la fe y de la historia deben ser liberados de su clausura institucional y puestos al servicio de los oprimidos. Torres retoma esta tradición, especialmente en su trabajo con archivos de comunidades cristianas de base, movimientos campesinos e historias de lucha popular.

Beatriz Sarlo (2005), desde otro horizonte, ha subrayado que la memoria no puede ser una ceremonia congelada. Debe ser incomodidad, debate, apertura crítica. En esta línea, Elizabeth Jelin (2002) sostiene que el pasado es un campo de disputa donde diferentes memorias compiten por legitimidad. Ambas autoras coinciden en que el archivo es un acto político que debe ser interrogado constantemente. Torres Abelaira hace de esa tensión una forma de trabajo: "La memoria sirve si molesta", ha dicho en múltiples ocasiones. El CAMeNA existe no para aplacar, sino para desafiar. A este

marco se suma una dimensión crucial: el exilio como categoría teórica. Para Roniger (2010), el exilio latinoamericano no solo es una condición biográfica, sino una experiencia fundante de agencia política, que ha producido formas originales de memoria, comunidad y resistencia. El exilio opera como generador de un 'horizonte transnacional de pertenencia', donde las fronteras del archivo y la identidad se desdibujan. En el caso de Beatriz Torrez, el exilio no fue una interrupción de la militancia, sino una reconfiguración radical de su práctica política y pedagógica. Su archivo nace del exilio, pero no se reduce a él: se proyecta como una forma de volver —desde la distancia— a los territorios heridos de Nuestra América para reclamar justicia, memoria y horizonte colectivo.

En síntesis, la experiencia de Beatriz Torrez Adelaida como archivista, pedagoga y militante se alimenta de una constelación de saberes que incluyen la crítica de la colonialidad, el feminismo popular, las pedagogías liberadoras, el pensamiento teológico radical, y las teorías sociales del exilio y la memoria. Su archivo no es un objeto, sino una práctica viva: encarnación de una política del cuidado, del conflicto y del porvenir. Este marco permite leer su historia no solo como biografía individual, sino como apuesta colectiva por una memoria que desobedece. Su archivo no es un objeto, sino una práctica viva: encarnación de una política del cuidado, del conflicto y del porvenir. Este marco permite leer su historia no solo como biografía individual, sino como apuesta colectiva por una memoria que desobedece.

Infancia, exilio y dictadura: los años formativos (1950–1973).

La historia de Beatriz Torres Abelaira no comienza con el archivo, ni con la universidad, ni siquiera con el exilio. Comienza con una infancia marcada por el compromiso político de sus mayores, por la pedagogía del ejemplo, por las señales tempranas de que la vida y la política no son esferas separadas. Nacida en Santiago de Chile en los años cincuenta, Beatriz creció en un hogar donde la injusticia social no era un concepto abstracto, sino una herida presente.

> "No tuve una infancia difícil, pero sí una infancia en la que se hablaba de la represión. En la casa se hablaba de derechos, de obreros, de huelgas… Y eso marca. Uno no lo sabe de niña, pero marca", nos cuenta en la entrevista.

Esa conciencia temprana se forja en el Chile turbulento de las décadas de 1960 y 1970. Un país dividido por proyectos de país, atravesado por movilizaciones obreras, estudiantiles, feministas, que confluyeron en el ascenso de la Unidad Popular. Beatriz, ya en su juventud, se convierte en parte activa de ese proceso. Estudia pedagogía, milita en organizaciones sociales, participa en círculos de mujeres, de estudiantes, de trabajadores. "Creíamos que el mundo se podía cambiar, y que nosotras también podíamos hacerlo", rememora. La irrupción del golpe de Estado el 11 de septiembre de 1973 interrumpe de forma brutal esa esperanza. La dictadura de Augusto Pinochet impone un régimen de terror, censura, desapariciones y tortura. Miles de personas son encarceladas, asesinadas, forzadas al exilio. Beatriz es una de ellas. Su nombre figura

en una lista negra de 120 mujeres que, según las fuerzas armadas, debían ser eliminadas del espacio público:

> "Estoy en la lista de las 120 mujeres prohibidas por la dictadura militar… 18 años de prohibición total y absoluta", señala con una mezcla de firmeza y dolor.

Esta categoría de "prohibida" tiene un peso simbólico demoledor: es una forma de desaparición civil, una anulación política y social. Beatriz no fue solo exiliada: fue silenciada, excluida, convertida en no-sujeta para la lógica del Estado. Su testimonio, sin embargo, transforma esa experiencia en una plataforma de enunciación. "La dictadura quiso borrarnos, y lo que hicimos fue reaparecer en otros lugares, con otros lenguajes, pero siempre con memoria".

El exilio comienza en Argentina, donde vive una breve temporada antes de continuar rumbo a Cuba. Allí encuentra una comunidad de exiliadas políticas que comparten no solo la lengua y la historia reciente, sino también una ética común: la de resistir sin renunciar a los principios. "Cuba fue un espacio de sanación, de análisis, de aprendizaje. Ahí entendí que el exilio también puede ser escuela". Finalmente, en 1975, llega a México. No como refugiada con papeles, sino como exiliada protegida por redes internacionales de solidaridad. Es acogida por *La Casa de Chile*, un espacio que, en plena Ciudad de México, funcionó como trinchera cultural, política y afectiva para miles de chilenos y chilenas expulsadas de su país. "La Casa de Chile era nuestro refugio, nuestra embajada popular, nuestro centro de memoria itinerante".

La llegada a México es también el inicio de una nueva etapa: la de la reconstrucción personal y colectiva. Beatriz se incorpora poco a poco a círculos académicos, de defensa de derechos humanos, de solidaridad con otras causas latinoamericanas. Acompaña procesos de familiares de desaparecidos, de migrantes sin estatus, de mujeres víctimas de violencia institucional. Su práctica política se desplaza: de la militancia partidaria a la defensa de la memoria como principio ético. Ya en este periodo inicial se perfila el germen de lo que años después será el CAMeNA. En los años ochenta y noventa, Beatriz acompaña múltiples iniciativas de documentación de violaciones a los derechos humanos, colabora con organismos internacionales, participa en seminarios, escribe, clasifica, rescata. El archivo se convierte en una forma de justicia simbólica. "El archivo es mi militancia ahora", dirá más adelante.

Este primer bloque de su vida —infancia, juventud, militancia y exilio— no puede ser leído como un tránsito pasivo. Es una cartografía de luchas, heridas, cuidados y reinvenciones. Beatriz no es una víctima de la dictadura: es una sobreviviente que transformó el dolor en acción. Su historia no se explica sin el contexto latinoamericano, pero tampoco sin la fuerza de una ética personal de la resistencia.

México, archivo y universidad crítica: los años de siembra (1975–2003)

Llegar a México en 1975, tras los primeros años de exilio y persecución, significó para Beatriz Torres Abelaira el comienzo de una etapa de siembra silenciosa y profunda. El tránsito desde la expulsión política hacia la creación de una institucionalidad contrahegemónica no fue inmediato ni lineal. Fue, más bien, un camino hecho de vínculos, afectos, archivos y rebeldías, que configuraron su ética de la memoria y la pedagogía política que marcaría su trayectoria.

> "En México estaba La Casa de Chile, que fue en aquel momento, en los años 70 y 80, la única casa de solidaridad que se podía tener", nos recuerda Beatriz (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Ese espacio no solo le permitió sobrevivir material y emocionalmente, sino que constituyó una plataforma de rearticulación política y afectiva para cientos de chilenos y chilenas en el exilio. Allí comenzó a tejer una nueva militancia, no desde el partido, sino desde la memoria, el cuidado y la documentación de las luchas. Durante esta etapa, Beatriz forjó relaciones con diversos actores de la izquierda mexicana, del mundo académico y de las organizaciones de derechos humanos. También estableció vínculos profundos con redes de mujeres feministas, religiosas vinculadas a la teología de la liberación, y familiares de desaparecidos. En sus palabras:

> "Ahí uno aprendía también que la memoria tenía cuerpo, que tenía rostro, que tenía historia concreta. Era ver a las madres buscar, era archivar no solo papeles, sino ausencias" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Su tránsito desde la militancia tradicional hacia una praxis archivística se produjo de manera orgánica. El archivo no fue un destino, sino una forma ética de prolongar la lucha. "Yo no dejé la política. La política se transformó. Se hizo archivo, se hizo cuidado, se hizo pedagogía" (Torres Abelaira, entrevista, 2025). Esta noción de archivo como acto político y no como técnica neutra anticipa la propuesta que más tarde encarnaría en el CAMeNA. En los años ochenta y noventa, Beatriz participó en iniciativas de documentación de violaciones a los derechos humanos, colaboró con organismos internacionales y organizó seminarios sobre memoria histórica en América Latina. Fue en ese contexto donde se gestó su vínculo con Gregorio Selser, periodista e investigador comprometido con la denuncia de las intervenciones imperialistas en América Latina. Años después, ella misma gestionaría la adquisición de su archivo personal para la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Beatriz comprendió pronto que un archivo no es solo una acumulación de documentos, sino una arquitectura ética. Rechazó desde el inicio la lógica patrimonialista y mercantil del archivo, abogando por su carácter público, accesible, ético y político. "Aquí no hay archivos que se compran. Aquí hay archivos que se donan. Aquí no hay acceso restringido, aquí hay memoria viva" (Torres Abelaira, entrevista, 2025). Esta frase, que luego se convertiría en principio fundante del CAMeNA, sintetiza su apuesta por un archivo popular y subalterno. Su ingreso a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en 2003 marca un punto de inflexión. "Llegué a la UACM a un año y medio de haberse constituido", recuerda, y de inmediato propuso que la universidad

acogiera el archivo de Selser como patrimonio político-pedagógico. El CAMeNA no nació como proyecto burocrático, sino como respuesta a una necesidad histórica: custodiar las huellas de la resistencia, dar voz a las luchas invisibilizadas y formar a nuevas generaciones en una pedagogía de la memoria. En esta etapa, Beatriz articuló la práctica archivística con la labor docente, los talleres con estudiantes, los coloquios públicos, los vínculos con movimientos sociales. No concibió el archivo como depósito muerto, sino como archivo vivo:

> "Un archivo no es un lugar donde se guarda el pasado. Es un lugar donde se convoca al presente a dialogar con lo que dolió, con lo que se luchó, con lo que no debe repetirse" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Este periodo, de 1975 a 2003, fue un tiempo de construcción silenciosa, de pedagogía sin aulas, de militancia sin consignas. Beatriz Torres hizo del archivo una praxis feminista, decolonial y latinoamericanista. Su visión, todavía poco comprendida en muchos círculos académicos, resulta hoy imprescindible para repensar la universidad pública como territorio de resistencia. En suma, esta etapa fue una siembra ética y epistémica. Lo que en otros contextos habría sido solo memoria personal, se transformó aquí en plataforma colectiva. Beatriz no solo resguardó documentos: preservó dignidades, articuló horizontes, desobedeció el mandato del olvido.

El exilio no es solo un movimiento físico, es también una experiencia existencial y política. Para Beatriz Torres Abelaira, la llegada a México en 1975 representó una reconfiguración profunda de sus coordenadas de vida. No fue recibida como académica ni como especialista, sino como una mujer marcada por la violencia, con una historia política incómoda y con una voluntad inquebrantable de memoria. En sus palabras:

> “Yo llegué a México no como una exiliada reconocida, sino como una mujer perseguida, protegida por las redes que todavía no estaban institucionalizadas, que se movían por solidaridad” (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

La Ciudad de México en los años setenta era un hervidero de exilios. Desde la Casa de Chile —espacio fundamental de acogida para chilenos y chilenas desplazados por la dictadura de Pinochet— hasta las redes de solidaridad que entrelazaban a militantes argentinos, uruguayos, brasileños, guatemaltecos y salvadoreños, México funcionaba como un territorio de refugio y también de disputa política, cultural y epistémica. Beatriz encontró allí un lugar desde el cual recomenzar, no desde el silencio, sino desde la rearticulación de las luchas:

> “La Casa de Chile era una embajada paralela. Allí se discutía todo: política, literatura, maternidad, estrategia, exilio. Era un espacio de contención y de construcción” (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Durante sus primeros años en México, Beatriz vivió en condiciones precarias, como la mayoría de las mujeres exiliadas latinoamericanas. Su sobrevivencia fue posible gracias a una red de apoyo construida desde la solidaridad. Participó activamente en colectivos feministas latinoamericanos, en iniciativas de apoyo a los familiares de desaparecidos y en talleres de documentación histórica desde abajo. Estas experiencias

fueron tejiendo en ella una mirada profundamente crítica al papel del archivo como herramienta de poder:

> "Yo me di cuenta muy pronto de que los archivos del poder eran herramientas para el olvido. Clasificaban, censuraban, administraban. Yo quería otro tipo de archivo. Un archivo que no silenciara, que no negociara, que no olvidara a nadie" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Fue en esos años que Beatriz empezó a escribir sus primeros textos sobre memoria desde una mirada propia: feminista, latinoamericana, insumisa. No buscaba reconocimiento académico. Buscaba consistencgia ética. Al mismo tiempo, sus vínculos con figuras clave del pensamiento crítico y de la teología de la liberación fortalecieron su práctica política. Participó en talleres con Hugo Zemelman, asistió a seminarios organizados por Enrique Dussel, colaboró en iniciativas educativas con comunidades eclesiales de base. En todos estos espacios, Beatriz fue consolidando una noción propia de pedagogía política, donde la memoria no era un contenido, sino una praxis, una forma de intervenir el presente desde el testimonio del pasado. En los años noventa, Beatriz desarrolló un trabajo sostenido con organismos internacionales de derechos humanos y con archivos comunitarios de sobrevivientes de dictaduras. Fue entonces cuando estableció una relación personal y política con Gregorio Selser y Martha Selser, quienes años después donarían su archivo personal a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México:

> "Gregorio no era un archivista, era un militante del periodismo. Y su archivo era su trinchera. Era como él: riguroso, apasionado, radical" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Esa relación no fue instrumental. Fue una alianza ética. Beatriz comprendió que el archivo selseriano —con sus cientos de miles de recortes, documentos, publicaciones y manuscritos— era una bomba de memoria para América Latina. Negociar con ese archivo era comprometerse con una causa. Por eso, cuando se incorporó a la UACM en 2003, una de sus primeras iniciativas fue gestionar la donación y preservación de ese acervo. Así comenzó el proceso fundacional del CAMeNA. Pero antes de llegar a la universidad, Beatriz vivió una etapa de autoformación permanente. No cursó programas de posgrado en las universidades tradicionales. Aprendió desde la práctica, desde la escucha, desde el archivo:

> "Yo aprendí todo desde la insurgencia. Aprendí a clasificar documentos buscando desaparecidos. Aprendí a escribir informes desde las voces de las madres. Aprendí a enseñar en espacios donde la pedagogía era urgencia" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Su propuesta archivística se fue conformando entonces como una respuesta política al neoliberalismo del conocimiento. Frente a las políticas de fetichización del archivo como mercancía, Beatriz propuso una ética del cuidado, del acceso libre, de la justicia epistémica. Frente a los criterios academicistas de clasificación, propuso criterios éticos, políticos y afectivos. Frente a la idea de archivo muerto, propuso el archivo vivo. Durante esta etapa (1975–2003), Beatriz fue tejiendo relaciones con figuras clave

de la cultura crítica mexicana y latinoamericana. Vinculó el archivo a la educación popular, la comunicación comunitaria, la edición alternativa, el activismo por los derechos humanos y la pedagogía feminista. Promovió publicaciones colectivas, organizó exposiciones, coordinó talleres con jóvenes sobre memoria y resistencia:

> "Nunca hice nada sola. Siempre trabajé en colectivo. Porque la memoria no se puede custodiar individualmente. Es un tejido, una red, una responsabilidad compartida" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Ese tejido se convirtió en base para la institucionalidad que más tarde encarnaría el CAMeNA. Pero en esta etapa previa, todo era movimiento. El archivo no tenía sede, pero tenía cuerpo. Era el cuerpo de las mujeres perseguidas, de los pueblos desplazados, de las causas negadas por los Estados. "Un archivo sin acceso es una forma de tortura" (Torres Abelaira, entrevista, 2025). Hacia el final de esta etapa, Beatriz ya se había consolidado como una referencia ética para muchas generaciones jóvenes. No por sus títulos, sino por su coherencia. En un país donde los archivos oficiales permanecían cerrados, censurados o burocratizados, su propuesta de archivo abierto, popular y crítico resultaba profundamente disruptiva. Por eso, cuando la UACM abrió sus puertas como universidad alternativa, ella no dudó en sumarse. Porque allí vio la posibilidad de fundar un espacio institucional para la memoria crítica.

La etapa 1975–2003, en suma, fue el tiempo de la siembra. Beatriz Torres sembró archivo, sembró pedagogía, sembró comunidad. No buscaba fundar un museo del pasado. Buscaba construir un presente comprometido. Su archivo fue, desde entonces, una extensión de su cuerpo político: una trinchera de resistencia, una escuela de justicia, una herramienta para nombrar lo innombrable.

Fundación del CAMeNA y el archivo como poder insurgente (2003–2023)

El año 2003 marca un parteaguas en la vida de Beatriz Torres Abelaira y en la historia de la memoria insurgente en México. Ese año, apenas un año y medio después de su fundación, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) abrió sus puertas a una experiencia inédita de archivo político, ético y pedagógico: el Centro Académico de la Memoria de Nuestra América (CAMeNA). En ese gesto institucional se concentraban décadas de exilio, militancia, saberes insurgentes y ética archivística gestados en los márgenes. Y Beatriz Torres estaba en el centro de esa fundación.

> "Yo no llegué con una propuesta cerrada. Llegué con una historia, con una urgencia, con una ética. Les dije: tenemos que fundar un lugar para cuidar la memoria de nuestras luchas. Un lugar sin candados, sin precios, sin filtros" (Torrez Adelaida, entrevista, 2025). Así recuerda Beatriz su llegada a la UACM, en un momento en que la universidad se concebía como proyecto alternativo, abierto al saber crítico, a la pluralidad, a las luchas sociales.

Fue allí donde propuso la adquisición del archivo personal de Gregorio Selser. Su relación con Gregorio y Martha Selser había sido política y afectiva. No se trataba de un patrimonio documental más. Era, como ella lo llama, "el archivo de la insumisión".

Miles de recortes, notas, libros, documentos y artículos que narraban otra historia de América Latina: la de las invasiones, los golpes, las resistencias, las mentiras oficiales y los silencios programados. "Este lugar se fundó con Gregorio Selser, en una primera etapa su archivo colosal […] lo llamo, el recorte selseriano, es una visión integradora" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Pero el CAMeNA no se limitó al archivo Selser. Desde su fundación, Beatriz impulsó una política activa de recuperación de memorias críticas. Convenció a personajes clave del continente a donar sus acervos, incluyendo al general José Francisco Gallardo, defensor de los derechos humanos dentro del Ejército Mexicano; a los colectivos de mujeres del Comité ¡Eureka!; a organizaciones del movimiento LGBT+; y a actores de la teología de la liberación. "Cada archivo que traemos aquí es una victoria. Porque lo rescatamos de la censura, del olvido, del mercado, de la traición" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

El proyecto creció, no sin resistencias. Enfrentó obstáculos institucionales, burocráticos y políticos. No todos compartían la idea de un archivo abierto, gratuito, sin restricciones, sin censura. Beatriz defendió con firmeza su modelo. "Este archivo no pide credenciales. Pide respeto. No es para académicos de élite. Es para todos. Para las abuelas, para los estudiantes, para los migrantes, para los sobrevivientes" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Desde el principio, el CAMeNA se concibió como una trinchera cultural. No solo albergaba documentos, sino que organizaba seminarios, diplomados, exposiciones, publicaciones, programas de radio y televisión. Era un espacio de formación política, de pedagogía crítica. "No estamos aquí para digitalizar el pasado. Estamos aquí para activar el presente. La memoria sirve si molesta, si incomoda, si desestabiliza" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

En este periodo, entre 2003 y 2023, el CAMeNA se convirtió en referente continental. Su fondo documental creció de manera exponencial. Se digitalizaron más de 120,000 archivos, se generaron bases de datos, se crearon plataformas de acceso libre. Estudiantes, docentes, activistas y periodistas utilizaron sus materiales para investigaciones, reportajes, juicios y movimientos sociales. Pero para Beatriz, el éxito no estaba en las cifras. "Yo no mido el CAMeNA por cuántos libros tiene. Lo mido por cuánta conciencia despierta. Por cuánta dignidad restaura" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Uno de los principios clave del CAMeNA fue la ética de la no mercantilización. Mientras muchos archivos vendían sus contenidos a universidades privadas o los cerraban tras paredes institucionales, el CAMeNA mantuvo el acceso libre como una bandera. "La memoria no se vende. No es una base de datos. Es un derecho. Es una herramienta de lucha" (Torres Abelaira, entrevista, 2025). Beatriz formó a decenas de jóvenes en esta ética. No como bibliotecaria, sino como pedagoga política. Les enseñó a clasificar desde abajo, a leer los silencios, a entender el archivo como campo de batalla. "Este lugar es una escuela. Aquí se aprende a resistir, a desobedecer, a cuidar lo que otros desechan" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Además, el CAMeNA fue un espacio de convergencia continental. Recibió delegaciones de Colombia, Chile, Argentina, El Salvador, Guatemala. Fue parte de redes transnacionales de archivos de derechos humanos. Participó en procesos judiciales y comisiones de verdad. Su archivo fue citado en informes internacionales, libros y sentencias. Pero Beatriz siempre cuidó que no se convirtiera en institución burocrática:

> "Si esto pierde su rebeldía, se vuelve museo. Y yo no vine a construir un museo. Vine a abrir trincheras" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

En ese sentido, la fundación y consolidación del CAMeNA no fue solo un logro institucional. Fue una praxis política radical. Fue la encarnación de décadas de lucha, de exilio, de archivo y de memoria rebelde. Beatriz Torres no fundó un centro. Fundó una ética. Una pedagogía. Un horizonte. A veinte años de su fundación, el CAMeNA sigue siendo un archivo vivo. Cada documento que llega es una historia rescatada. Cada visitante, un interlocutor ético. Cada proyecto, una apuesta por una América Latina que no olvida:

> "Esto no es un archivo sobre el pasado. Es un archivo contra el olvido. Es una apuesta por el futuro" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Legado, enseñanza y memoria viva: horizontes de una ética rebelde (2023–2025)

Entre 2023 y 2025, la figura de Beatriz Torres Abelaira ha sido reconocida por nuevas generaciones como maestra de una memoria rebelde que no se limita a custodiar el pasado, sino que interviene activamente en las disputas políticas del presente. Su práctica archivística se ha consolidado como una ética de vida, una pedagogía encarnada y una forma de resistencia cultural frente al avance de los olvidos programados, las lógicas neoliberales del conocimiento y las políticas de silenciamiento institucional.

"Lo importante no es cuántos archivos tenemos. Lo importante es para qué sirven, a quién incomodan, a quién le devuelven el derecho a recordar" (Torres Abelaira, entrevista, 2025). Esta frase, compartida en uno de los últimos talleres organizados por el CAMeNA, resume la visión que guía su legado: el archivo como acto ético, como política de cuidado y como plataforma de transformación.

Durante estos años, Beatriz ha fortalecido la dimensión pedagógica del CAMeNA. Ha coordinado diplomados en línea y presenciales sobre historia insurgente de América Latina, memoria feminista y pedagogías del archivo. Ha supervisado la digitalización de más de 30,000 documentos adicionales, muchos de ellos provenientes de movimientos sociales recientes en Chile, Colombia y México. Pero más allá del trabajo técnico, ha formado a nuevas generaciones en una ética del archivo basada en la empatía, la escucha activa, el anticolonialismo y la desobediencia epistemológica.

"Quiero que entiendan que cuando clasificamos un documento no solo estamos poniendo una etiqueta. Estamos tomando una decisión ética: a quién le damos voz, a

quién visibilizamos, a quién decidimos no callar" (Torres Abelaira, entrevista, 2025). Su enseñanza se distancia de las tradiciones archivísticas eurocéntricas centradas en la objetividad y la neutralidad. Para ella, la memoria siempre es situada, encarnada, parcial. Y justamente por eso, profundamente política.

Uno de los proyectos más relevantes de esta etapa ha sido la creación del Seminario Permanente "Archivos para la desobediencia: pedagogías de la memoria y luchas en Nuestra América", en colaboración con colectivos de estudiantes, migrantes, feministas populares, docentes rurales y familiares de desaparecidos. Este seminario ha funcionado como espacio de producción de saberes insurgentes y de discusión crítica sobre los límites y posibilidades del archivo como herramienta emancipadora.

En él, Beatriz ha planteado una crítica radical a los procesos de institucionalización de la memoria: "El archivo oficial tiene una obsesión por el control, por la propiedad, por la versión única. El archivo rebelde, en cambio, es inestable, abierto, múltiple, incómodo. Es archivo vivo porque no se deja encerrar" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Estas enseñanzas han sido recogidas por jóvenes que hoy lideran proyectos de memoria comunitaria en territorios diversos. Exalumnas de sus diplomados hoy trabajan con archivos de mujeres indígenas en Oaxaca, con memorias afrodescendientes en Veracruz, con víctimas del paramilitarismo en Colombia o con migrantes centroamericanos en tránsito por México. Para muchas y muchos de ellos, Beatriz ha sido no solo una formadora, sino una referente ética que ha transformado su manera de leer, de documentar, de enseñar.

"Beatriz nos enseñó a leer los márgenes, a entender que lo que no está escrito también habla, que el silencio también es archivo. Y que nuestra tarea es nombrar lo que fue silenciado, sin apropiarnos de él" (Testimonio anónimo de estudiante del CAMeNA, recogido en 2025).

En estos años, además, el CAMeNA ha enfrentado desafíos importantes. Cambios en la administración universitaria, intentos de recorte presupuestario, propuestas de fusión institucional con otras áreas que buscaban diluir su especificidad política. Beatriz ha liderado una defensa firme de su autonomía. Ha articulado redes de apoyo nacional e internacional para garantizar su continuidad. Ha hecho pública su preocupación sobre la creciente tendencia a convertir los archivos en plataformas digitales desvinculadas del trabajo territorial, del contacto humano y del acompañamiento comunitario.

> "Digitalizar sin politizar es desactivar. Un archivo escaneado no es un archivo vivo. Es necesario el cuerpo, la conversación, el debate, la incomodidad. El archivo necesita tacto, no solo clics" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Frente a estas amenazas, Beatriz ha insistido en fortalecer el CAMeNA como espacio de cuidado colectivo. Ha promovido la participación directa de estudiantes en la curaduría, ha abierto espacios de formación crítica, ha promovido alianzas con radios comunitarias, escuelas normales, colectivos feministas, redes de bibliotecas populares

y movimientos territoriales. El CAMeNA, en esta etapa, ha funcionado como un verdadero archivo-movimiento.

Su legado no está solo en los documentos que preserva, sino en las pedagogías que activa. Cada exposición, cada catálogo, cada presentación pública, cada debate organizado por el CAMeNA es una acción pedagógica que busca restituir memorias, abrir preguntas y formar conciencia crítica. "Yo no creo en los archivos que se ven bonitos. Creo en los archivos que hacen pensar, que duelen, que transforman" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Entre los hitos más importantes de esta etapa reciente destacan:

- La creación de la colección *Memoria Migrante*, con acervos donados por organizaciones de exiliados peruanos, venezolanos y hondureños en México.
- La exposición *Cartografías de la desobediencia*, curada por Beatriz junto con jóvenes activistas, que recorrió siete universidades públicas mexicanas.
- La edición del libro *Archivos vivos: pedagogías de la memoria en Nuestra América*, que recoge testimonios, ensayos y metodologías desarrolladas desde el CAMeNA.
- La participación en la articulación regional de archivos insurgentes de América Latina y el Caribe, en alianza con instituciones de Argentina, Chile, Colombia, Bolivia y Guatemala.

En 2025, Beatriz continúa su labor con la misma pasión que la caracterizó desde su llegada a México. Su rostro sereno, su voz firme, su capacidad de escucha y su energía pedagógica la han convertido en figura respetada y querida. Sin embargo, ella rechaza el culto personal. "Yo no quiero homenajes. Quiero continuidad. Lo que me importa es que esto siga. Que las que vengan después sigan cuidando la memoria como se cuida a una compañera herida" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

La memoria viva, como ella la entiende, no es algo que se posee. Es algo que se comparte. Que se transmite. Que se defiende. En ese sentido, su legado no es solo un conjunto de documentos o una institución universitaria. Es una ética viva. Una forma de mirar el mundo. Una manera de no callar.

Beatriz: El archivo, la memoria y la pedagogía insumisa

Entre 2023 y 2025, la figura de Beatriz Torres Abelaira ha sido reconocida por nuevas generaciones como maestra de una memoria rebelde que no se limita a custodiar el pasado, sino que interviene activamente en las disputas políticas del presente. Su práctica archivística se ha consolidado como una ética de vida, una pedagogía encarnada y una forma de resistencia cultural frente al avance de los olvidos programados, las lógicas neoliberales del conocimiento y las políticas de silenciamiento institucional.

"Lo importante no es cuántos archivos tenemos. Lo importante es para qué sirven, a quién incomodan, a quién le devuelven el derecho a recordar" (Torres Abelaira, entrevista, 2025). Esta frase, compartida en uno de los últimos talleres organizados por el CAMeNA, resume la visión que guía su legado: el archivo como acto ético, como política de cuidado y como plataforma de transformación.

Durante estos años, Beatriz ha fortalecido la dimensión pedagógica del CAMeNA. Ha coordinado diplomados en línea y presenciales sobre historia insurgente de América Latina, memoria feminista y pedagogías del archivo. Ha supervisado la digitalización de más de 30,000 documentos adicionales, muchos de ellos provenientes de movimientos sociales recientes en Chile, Colombia y México. Pero más allá del trabajo técnico, ha formado a nuevas generaciones en una ética del archivo basada en la empatía, la escucha activa, el anticolonialismo y la desobediencia epistemológica.

> "Quiero que entiendan que cuando clasificamos un documento no solo estamos poniendo una etiqueta. Estamos tomando una decisión ética: a quién le damos voz, a quién visibilizamos, a quién decidimos no callar" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Su enseñanza se distancia de las tradiciones archivísticas eurocéntricas centradas en la objetividad y la neutralidad. Para ella, la memoria siempre es situada, encarnada, parcial. Y justamente por eso, profundamente política. Uno de los proyectos más relevantes de esta etapa ha sido la creación del Seminario Permanente "Archivos para la desobediencia: pedagogías de la memoria y luchas en Nuestra América", en colaboración con colectivos de estudiantes, migrantes, feministas populares, docentes rurales y familiares de desaparecidos. Este seminario ha funcionado como espacio de producción de saberes insurgentes y de discusión crítica sobre los límites y posibilidades del archivo como herramienta emancipadora. En él, Beatriz ha planteado una crítica radical a los procesos de institucionalización de la memoria: "El archivo oficial tiene una obsesión por el control, por la propiedad, por la versión única. El archivo rebelde, en cambio, es inestable, abierto, múltiple, incómodo. Es archivo vivo porque no se deja encerrar" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Estas enseñanzas han sido recogidas por jóvenes que hoy lideran proyectos de memoria comunitaria en territorios diversos. Exalumnas de sus diplomados hoy trabajan con archivos de mujeres indígenas en Oaxaca, con memorias afrodescendientes en Veracruz, con víctimas del paramilitarismo en Colombia o con migrantes centroamericanos en tránsito por México. Para muchas y muchos de ellos, Beatriz ha sido no solo una formadora, sino una referente ética que ha transformado su manera de leer, de documentar, de enseñar.

> "Beatriz nos enseñó a leer los márgenes, a entender que lo que no está escrito también habla, que el silencio también es archivo. Y que nuestra tarea es nombrar lo que fue silenciado, sin apropiarnos de él" (Testimonio anónimo de estudiante del CAMeNA, recogido en 2025).

En estos años, además, el CAMeNA ha enfrentado desafíos importantes. Cambios en la administración universitaria, intentos de recorte presupuestario, propuestas de fusión

institucional con otras áreas que buscaban diluir su especificidad política. Beatriz ha liderado una defensa firme de su autonomía. Ha articulado redes de apoyo nacional e internacional para garantizar su continuidad. Ha hecho pública su preocupación sobre la creciente tendencia a convertir los archivos en plataformas digitales desvinculadas del trabajo territorial, del contacto humano y del acompañamiento comunitario.

> "Digitalizar sin politizar es desactivar. Un archivo escaneado no es un archivo vivo. Es necesario el cuerpo, la conversación, el debate, la incomodidad. El archivo necesita tacto, no solo clics" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Frente a estas amenazas, Beatriz ha insistido en fortalecer el CAMeNA como espacio de cuidado colectivo. Ha promovido la participación directa de estudiantes en la curaduría, ha abierto espacios de formación crítica, ha promovido alianzas con radios comunitarias, escuelas normales, colectivos feministas, redes de bibliotecas populares y movimientos territoriales. El CAMeNA, en esta etapa, ha funcionado como un verdadero archivo-movimiento.

Su legado no está solo en los documentos que preserva, sino en las pedagogías que activa. Cada exposición, cada catálogo, cada presentación pública, cada debate organizado por el CAMeNA es una acción pedagógica que busca restituir memorias, abrir preguntas y formar conciencia crítica. "Yo no creo en los archivos que se ven bonitos. Creo en los archivos que hacen pensar, que duelen, que transforman" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

Entre los hitos más importantes de esta etapa reciente destacan:

- La creación de la colección *Memoria Migrante*, con acervos donados por organizaciones de exiliados peruanos, venezolanos y hondureños en México.
- La exposición *Cartografías de la desobediencia*, curada por Beatriz junto con jóvenes activistas, que recorrió siete universidades públicas mexicanas.
- La edición del libro *Archivos vivos: pedagogías de la memoria en Nuestra América*, que recoge testimonios, ensayos y metodologías desarrolladas desde el CAMeNA.
- La participación en la articulación regional de archivos insurgentes de América Latina y el Caribe, en alianza con instituciones de Argentina, Chile, Colombia, Bolivia y Guatemala.

En 2025, Beatriz continúa su labor con la misma pasión que la caracterizó desde su llegada a México. Su rostro sereno, su voz firme, su capacidad de escucha y su energía pedagógica la han convertido en figura respetada y querida. Sin embargo, ella rechaza el culto personal. "Yo no quiero homenajes. Quiero continuidad. Lo que me importa es que esto siga. Que las que vengan después sigan cuidando la memoria como se cuida a una compañera herida" (Torrez Adelaida, entrevista, 2025).

La memoria viva, como ella la entiende, no es algo que se posee. Es algo que se comparte. Que se transmite. Que se defiende. En ese sentido, su legado no es solo un

conjunto de documentos o una institución universitaria. Es una ética viva. Una forma de mirar el mundo. Una manera de no callar.

Nombrar la memoria desde el exilio: Beatriz Torres y la ética archivística de la insumisión

Las vidas que resisten son, casi siempre, vidas que incomodan. No porque sean altisonantes, ni porque busquen la espectacularidad, sino porque encarnan una forma de existencia que desafía la lógica de la normalización, del olvido institucional y de la obediencia epistémica. Beatriz Torres Adelaida es una de esas vidas. Su historia no es la de una funcionaria universitaria ni la de una exiliada más: es la de una maestra de la memoria rebelde, una sembradora de archivo, una arquitecta de la dignidad. Este texto —basado en una entrevista en profundidad, pero guiado por la hermenéutica feminista decolonial— propone reconstruir su trayectoria como una forma de testimoniar que la memoria no solo es un campo de disputa, sino un ejercicio de poder, de cuidado y de insumisión.

Este trabajo no pretende neutralidad. Como sostiene la pensadora decolonial Yuderkys Espinosa Miñoso, toda narrativa situada debe partir del reconocimiento de los cuerpos que enuncian, de sus historias, heridas y horizontes. Aquí no hablamos *sobre* Beatriz: hablamos *con* ella, y desde ella. Su voz no es una fuente entre otras, sino el centro pulsante de esta escritura. Desde su exilio en 1973 hasta la fundación del Centro Académico de la Memoria de Nuestra América (CAMeNA) en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Beatriz ha trazado un recorrido que une archivos, luchas y afectos. En ese tránsito, se ha hecho sujeto de archivo, pero también constructora de horizontes, de pedagogías insurgentes, de una política viva del recuerdo.

Memoria y archivo como insumisión política

En contextos atravesados por dictaduras, represión, exilio y silenciamiento, como los de América Latina durante el siglo XX, la memoria se convierte en un terreno minado. Los Estados buscan administrar el pasado, encapsularlo, reducirlo a ceremonia. Frente a ello, mujeres como Beatriz han construido una práctica contrahegemónica del archivo, donde recordar no es conservar, sino combatir. Como señala María Lugones, las mujeres racializadas y exiliadas no solo resisten con palabras: resisten con gestos, con afectos, con archivos. En esta historia, el CAMeNA no es solo una institución: es una trinchera epistémica. Es una apuesta por democratizar la memoria, por despatriarcalizar el archivo, por construir una pedagogía del compromiso. Desde la donación del archivo Gregorio Selser hasta la incorporación de los fondos del General Gallardo, del Comité Eureka, de Sergio Méndez Arceo o de los movimientos LGBT latinoamericanos, cada acto archivístico ha sido también un acto de afirmación ética y política. Beatriz lo resume sin ambigüedades: “La memoria es poder”.

Hermenéutica feminista decolonial: leer desde las grietas

Este texto se inscribe en la tradición de la hermenéutica feminista decolonial, entendida como una práctica de interpretación situada que interroga las violencias epistémicas, las jerarquías del saber y los silencios impuestos por el poder colonial-moderno. Leer la vida de Beatriz desde esta perspectiva implica rechazar la cronología heroica o individualista. No se trata de biografiar un personaje, sino de iluminar un proceso de subjetivación política, de militancia archivística, de resistencia institucional. En esta lectura, el archivo no es solo soporte, es cuerpo. Es extensión del exilio. Es forma de memoria encarnada. Como afirma la propia Beatriz: "Yo soy archivo". Su vida se entrelaza con los documentos que ha cuidado, con las voces que ha rescatado, con las ausencias que ha sabido nombrar. Esta lectura exige, por tanto, un descentramiento epistemológico. No basta con citar a Foucault o Benjamin: hay que escuchar a las mujeres que han hecho de la memoria una práctica de justicia. Hay que situar a Beatriz Torrez en el linaje de las Madres de Plaza de Mayo, de Rosario Ibarra de Piedra, de las archivistas comunitarias, de las tejedoras de la verdad.

Exilio, archivo y universidad: geografías de una práctica ética

El exilio marca el inicio de esta historia. Pero no como derrota, sino como punto de partida. En 1973, tras el golpe de Estado en Chile, Beatriz entra en una lista de 120 mujeres "prohibidas" por la dictadura militar. El lenguaje es revelador: prohibida, no solo perseguida. Prohibida de existir públicamente, de circular, de escribir, de educar. Esta interdicción, sin embargo, no logra desarticularla. Su tránsito por Argentina, Cuba y luego México es también una cartografía de la sobrevivencia, de la articulación de redes y afectos, de la construcción de una subjetividad crítica. Cuando llega a México, no llega como académica ni como refugiada institucionalizada. Llega como perseguida protegida por organismos internacionales. Encuentra en La Casa de Chile en México un espacio de articulación y solidaridad, y más adelante se vincula con redes intelectuales, con militantes, con familiares de desaparecidos. En 2003, se incorpora a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, una universidad joven, radical, nacida con la vocación de ser espacio de justicia epistémica. Allí impulsa la compra y fundación del archivo de Gregorio Selser, el archivo más completo de intervenciones extranjeras en América Latina. Con ese gesto, comienza la construcción del CAMeNA.

Pero el CAMeNA no es un archivo más. Es un archivo con principios, con horizonte ético, con historia de lucha. Beatriz lo define claramente: "Aquí no hay archivos que se compran, aquí hay archivos que se donan. Aquí no hay acceso restringido, aquí hay memoria viva." Esa diferencia es política. Implica una ética de la consecuencia, un rechazo al mercadeo del pasado, una voluntad de formar generaciones críticas.

Escritura, voz y legitimidad: una entrevista situada

Este texto se construye a partir de una entrevista en profundidad realizada por el autor, en la cual Beatriz despliega no solo sus recuerdos, sino su filosofía de vida. Cada palabra suya encierra una pedagogía, una advertencia, una apuesta. No es una entrevista de respuestas; es un ejercicio de autoinscripción, de narración situada, de lectura crítica del presente. Beatriz no solo rememora: interpreta, vincula, cuestiona, desafía. Su forma de narrar no es lineal ni complaciente. Se detiene en las contradicciones, en los vacíos, en las dificultades. Su relato no busca heroicidad, sino legitimidad. Y esa legitimidad no proviene de su trayectoria académica (que es amplia), sino de su coherencia ética, de su trabajo silencioso, de su manera de cuidar los documentos como quien cuida a una comunidad. La entrevista, por tanto, no se presenta aquí como un registro plano. Se despliega como una práctica hermenéutica. Cada segmento será acompañado por análisis, referencias, conexiones contextuales y citas extensas, pues lo que dice Beatriz no debe ser reducido: debe ser amplificado.

Horizontes de lectura: del testimonio a la pedagogía

Leer la historia de vida de Beatriz Torres es también preguntarnos: ¿qué hacemos hoy con la memoria? ¿Cómo se archiva el dolor sin cosificarlo? ¿Cómo se democratiza el acceso al pasado sin banalizarlo? ¿Cómo se construye una universidad crítica que no repita las lógicas del silenciamiento? ¿Qué papel juegan las mujeres en la producción de archivos y en la defensa de los derechos de memoria? Estas preguntas no se responden con tesis cerradas. Se abren con vidas como la de Beatriz. Por eso este texto no concluye con un perfil, sino que se abre a una pedagogía. Porque Beatriz no solo ha fundado un archivo: ha enseñado con su práctica lo que significa cuidar la memoria como se cuida una herida, como se cuida una comunidad, como se cuida una lucha. La vida de Beatriz Torres Abelaira es, en última instancia, un llamado: a no ceder, a no olvidar, a no negociar principios. Es una vida que nos recuerda que archivar no es un acto técnico, sino un gesto político y amoroso. Y que, en tiempos de desmemoria programada, toda voz que insiste en recordar es, también, una forma de insurgencia desde la esperanza y la utopía, en este sentido la vida de Beatriz es sin duda alguna una metáfora de las necesarias, de las insumisas, de las indispensables.

Conclusiones generales

La historia de vida de Beatriz Torres Abelaira constituye un testimonio encarnado de cómo el archivo puede convertirse en acto político, pedagogía crítica y horizonte emancipador. Lejos de ser un objeto pasivo, su archivo es una práctica viva que vincula cuerpo, territorio, memoria y lucha social. A través del CAMeNA, Beatriz ha logrado construir un espacio autónomo de formación, investigación y resistencia donde la memoria se activa como ejercicio de justicia, desobediencia y esperanza. Su trayectoria permite comprender cómo el exilio, lejos de ser una fractura, puede constituirse en punto de partida para nuevas formas de militancia transnacional, enraizadas en los principios de solidaridad, cuidado colectivo y producción de saberes desde abajo.

Torres Abelaira, como maestra de la memoria rebelde, ha demostrado que el archivo puede ser también territorio de disputa frente a las formas neoliberales del olvido, del control tecnocrático de la historia y del vaciamiento institucional de los sentidos políticos.

El CAMeNA, como archivo insurgente, ha desafiado la idea del archivo como contenedor neutro. Ha apostado por prácticas curatoriales basadas en la escucha, en la complicidad con los movimientos sociales y en una pedagogía que transforma tanto al investigador como al documento. La ética archivística de Beatriz se fundamenta en la necesidad de incomodar, de interpelar, de acompañar. En sus propias palabras: "Un archivo que no molesta, que no cuestiona, que no conmueve, no sirve para luchar" (Torres Abelaira, 2025).

En una época marcada por la despolitización del saber, el vaciamiento institucional del archivo y la mercantilización de la memoria, el legado de Beatriz Torres se presenta como una alternativa urgente y radical. Su trabajo articula saberes situados, prácticas pedagógicas críticas y un compromiso ético profundo con las luchas de los pueblos de América Latina. Esta articulación permite visibilizar la memoria como un campo de disputa, el archivo como trinchera de subjetivación política, y la pedagogía como proceso colectivo de reexistencia.

Su propuesta también resignifica el papel de las universidades públicas, al concebirlas como espacios de contrahegemonía donde pueden florecer procesos de investigación militante, educación popular y formación crítica. El CAMeNA, más que un archivo, es una plataforma para la construcción de memorias insurgentes, capaz de vincular el pasado con las luchas del presente.

La figura de Beatriz permite, además, repensar la agencia política del exilio como productora de conocimiento y ética política. Desde el exilio, Beatriz no solo ha resistido la dictadura chilena, sino que ha construido comunidad, ha sembrado redes, ha levantado instituciones. Su apuesta no es por la nostalgia, sino por una memoria en movimiento que se vuelve herramienta para la transformación.

Asimismo, la dimensión feminista de su archivo se manifiesta tanto en el contenido como en la forma. No se trata solo de documentar las luchas de las mujeres o los feminismos populares, sino de construir una ética archivística basada en el cuidado, la horizontalidad y la escucha. En sus palabras, "archivar también es maternar: es proteger, cuidar, devolver la voz, acompañar sin apropiarse" (Torres Adelaira, entrevista, 2025).Su método nos recuerda que el archivo no es solo una práctica técnica, sino una intervención ética, política y afectiva. Una práctica encarnada que obliga a preguntarnos: ¿para quién es este archivo? ¿quién puede acceder? ¿qué memorias legitimamos y cuáles callamos? Estas preguntas, centrales en su práctica, deberían ser parte de toda formación crítica en ciencias sociales, historia, pedagogía o estudios decoloniales.

En el plano internacional, su figura comienza a reconocerse como parte de una constelación de archivistas insurgentes que, desde múltiples latitudes del Sur Global, están reinventando la relación entre memoria, justicia social y transformación

colectiva. En ese sentido, su archivo no es solo una práctica local, sino una contribución al pensamiento crítico latinoamericano y mundial.

A manera de cierre, esta historia de vida no solo rinde homenaje a una figura imprescindible en la construcción de memorias críticas en América Latina, sino que también constituye una propuesta pedagógica, epistémica y política. Como pedagoga, Beatriz ha sembrado generaciones; como archivista, ha creado refugios de lucha; como exiliada, ha rehecho los mapas de la pertenencia; y como mujer latinoamericana, ha encarnado una ética de resistencia enraizada en la ternura radical de las que no se rinden.

Su legado sigue abierto. En cada archivo comunitario que se levanta, en cada estudiante que se forma, en cada documento que se recupera, la memoria viva que ella promueve continúa su camino. Y en cada acto de desobediencia epistémica que rompe el silencio y nombra lo negado, hay un eco de su voz, firme, generosa y lúcida: "No estamos aquí para conservar el pasado como si fuera un museo. Estamos aquí para convertir la memoria en semilla de transformación" (Torres Abelaira, entrevista, 2025).

La historia de vida de Beatriz Torres Abelaira constituye un testimonio encarnado de cómo el archivo puede convertirse en acto político, pedagogía crítica y horizonte emancipador. Lejos de ser un objeto pasivo, su archivo es una práctica viva que vincula cuerpo, territorio, memoria y lucha social. A través del CAMeNA, Beatriz ha logrado construir un espacio autónomo de formación, investigación y resistencia donde la memoria se activa como ejercicio de justicia, desobediencia y esperanza.

Su trayectoria permite comprender cómo el exilio, lejos de ser una fractura, puede constituirse en punto de partida para nuevas formas de militancia transnacional, enraizadas en los principios de solidaridad, cuidado colectivo y producción de saberes desde abajo. Torres Abelaira, como maestra de la memoria rebelde, ha demostrado que el archivo puede ser también territorio de disputa frente a las formas neoliberales del olvido, del control tecnocrático de la historia y del vaciamiento institucional de los sentidos políticos. El CAMeNA, como archivo insurgente, ha desafiado la idea del archivo como contenedor neutro. Ha apostado por prácticas curatoriales basadas en la escucha, en la complicidad con los movimientos sociales y en una pedagogía que transforma tanto al investigador como al documento. La ética archivística de Beatriz se fundamenta en la necesidad de incomodar, de interpelar, de acompañar. En sus propias palabras: "Un archivo que no molesta, que no cuestiona, que no conmueve, no sirve para luchar" (Torres Abelaira, 2025).

La lectura de esta historia de vida desde un enfoque hermenéutico feminista decolonial permite, además, devolver al archivo su politicidad radical. No se trata únicamente de conservar documentos, sino de producir condiciones de posibilidad para nuevas memorias, nuevas narrativas, nuevas subjetividades críticas. La memoria, como insiste Beatriz, es cuerpo, es acto, es promesa.

Por todo ello, este trabajo no solo rinde homenaje a una figura imprescindible en la construcción de memorias críticas en América Latina, sino que también busca abrir caminos de investigación, docencia y militancia comprometida con el archivo como

potencia transformadora. Como pedagoga, Beatriz ha sembrado generaciones; como archivista, ha creado refugios de lucha; como exiliada, ha rehecho los mapas de la pertenencia; y como mujer latinoamericana, ha encarnado una ética de resistencia enraizada en la ternura radical de las que no se rinden.

Anexo visual: Línea de tiempo del CAMeNA y legado de Beatriz Torres Abelaira

Línea de tiempo (1950–2025)

- 1950: Nace Beatriz Torres Abelaira en Chile.
- 1973: Golpe de Estado en Chile. Beatriz es perseguida y obligada al exilio.
- 1975–2002: Participa en diversas redes de solidaridad y archivo en el exilio chileno-mexicano. Forma parte de la Casa de Chile en México.
- 2003: Ingresa a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Funda el CAMeNA.
- 2004–2008: Recuperación, curaduría y clasificación del Archivo Gregorio Selser. Comienza la construcción de una ética archivística insurgente.
- 2010: Inicio de los seminarios internacionales sobre memoria crítica y derechos humanos.
- 2013: CAMeNA publica su primer catálogo general, digitalizado.
- 2017: Se integra el archivo histórico del Comité de Solidaridad con Nicaragua.
- 2020: CAMeNA participa en la red latinoamericana de archivos de la resistencia.
- 2023: Lanza la colección *Memoria Migrante* y el seminario "Archivos para la desobediencia".

Referencias: Torres Abelaira, B. (2025). Entrevista personal realizada por J.C. Luque Brazán, Ciudad de México, 9 de julio de 2025.

- Recepción en México: llegada desde el exilio, redes de solidaridad, Casa de Chile, transición de refugiada a militante archivística.
- Reconfiguración política: vínculos con redes de derechos humanos, feministas, familiares de desaparecidos, vínculos con la teología de la liberación y movimientos estudiantiles.
- Trayectoria profesional e intelectual: del activismo político al trabajo con archivos; participación en espacios académicos; crítica a las formas institucionalizadas de memoria.

- Archivo como acto ético: primeros pasos en la idea de un archivo ético, comunitario, feminista y no mercantilizado.
- Génesis del CAMeNA: desde la donación del archivo Gregorio Selser hasta el diseño ético y metodológico del CAMeNA.
- Pedagogía y archivo: formación de estudiantes, actividades públicas, talleres, vínculos con movimientos sociales.

Referencias bibliográficas

Boff, L. (1986). *Iglesia: carisma y poder*. Sal Terrae.

Calveiro, P. (1999). *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*. Colihue.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. México

Gutiérrez, G. (1971). *Teología de la liberación*. Sal Terrae. Perú.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.

Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial. *Tabula Rasa*, (9), 73–101.

Méndez, S. (1995). *Cristianismo y liberación*. Ediciones Dabar.

Mignolo, W. & Walsh, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 50(165), 201–230.

Rivera, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

Roniger, L. (2010). *Exile, diaspora, and return: Changing cultural landscapes in Latin America*. Sussex Academic Press.

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado: Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Siglo XXI Editores.

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.

Torres, B. (2025). Entrevista personal realizada por J. C. Luque Brazán, Ciudad de México, 9 de julio de 2025.

Walsh, C. (2019). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Universidad del Cauca.

Biodata

José Carlos Luque Brazán: Licenciado en Antropología Social, Universidad de Chile, egresado del Programa de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México y maestro en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México. Profesor-investigador, Universidad Autónoma, Ciudad de México. Entre sus últimas publicaciones destacan: "El retorno de la ciudadanía social en América Latina" (2022) Ánfora, 29(53); con Alejandra León; "Movilidad humana en tránsito. Algunas lógicas en los movimientos y en los espacios de tránsito en América Latina (2015-2021)" (2022) Trayectorias Humanas Transcontinentales (8); (con Rebeca Reza y Kenya Hernández), "Crítica al enfoque del transnacionalismo inmigrante: apuntes para una reformulación teórica" (2023) Papeles de Población (114); (con Judith Bokser y Víctor Alarcón), coordinó el Dossier: "Saberes y quehaceres de la ciencia política en América Latina "Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 69 (251) (Con Rebeca Reza), "La ciencia política en el Perú contemporáneo: un estado de la cuestión (1964-2024)", en Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 69 (251). Coordinador y fundador de la "Red Latinoamericana de Investigadores en Derechos Sociales" (RELIDES). Asimismo, es integrante del Seminario Internacional: El voto migrante en América Latina.

Elizabeth Regina Rodríguez Vázquez: Egresada de la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Urbana, asistente del área de administración de la Red Migrápolis. Fue ponente del Coloquio Internacional "Estudiar, Investigar y Publicar el conocimiento, en Ciencias Sociales y Políticas de las Universidades públicas de América Latina" (junio de 2025).

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 155-178
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16790847
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16790847
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 13-06-2025 · Aceptado: 20-07-2025

La educación inclusiva como metaimagen[1]

Inclusive education as a metaimage

Ekirajaakaa namüin napushua'a ma'aka jünüiki jiyolojo

Aldo Ocampo González
https://orcid.org/0000-0002-6654-8269
aldo.ocampo@celei.cl
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Resumen

El presente trabajo se propone examinar qué nos muestran y cómo lo hacen las imágenes empleadas por el género académico y el movimiento sociopolítico indexado como educación inclusiva. Su tarea es simple: fracturar un modo de sensibilidad que articula un modo específico de verdad. El reto consiste entonces en extrañar la mirada, esto es, consolidar un dispositivo que nos permita resituarnos ante las imágenes que indexa este género académico, así como, el tipo de imágenes que son empleadas para mostrarnos algunos de sus problemas más apremiantes. Esta es la base de su condición visual. La metaimagen -capacidad inherente a la representación pictórica- es un tipo específico de imágenes cuya orgánica es propia de los discursos de orden lingüísticos. Instituyen un sistema de doble interacción entre imagen o la experiencia visual y el texto o la experiencia lingüística de sus usuarios. Estas son imágenes que logran funcionar en el interior y exterior de un marco discursivo específico, interconectando múltiples fenómenos que se enlazan en puntos particulares de sus demandas. El trabajo concluye observando la necesidad que el estudio de las imágenes de la educación inclusiva nos invita a 'des-disciplinar' su práctica analítico-metodológica, o bien, quitar el piso edipizador al discurso hegemónico que se imbrica en sus cualidades visuales, que consagra un discurso maestro que norma y eclipsa las unidades de inteligibilidad de su horizonte de sentido.

Palabras clave: educación inclusiva; visualidad; imágenes; metaimagen; archipiélago visual; epistemología visual.

[1] Parte de este trabajo fue presentado el día 25 de mayo de 2021, en el marco del congreso VIII Encontro Nacional de Estudos da Imagem (ENEIMAGEM) e V Encontro Internacional de Estudos da Imagem (EIEIMAGEM), organizado por el Laboratório de Estudos dos Domínios da Imagem (LEDI) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Brasil.

Abstract

This paper proposes to examine what and how the images employed by the academic genre and the sociopolitical movement indexed as inclusive education show us. Its task is simple: to fracture a mode of sensibility that articulates a specific mode of truth. The challenge, then, is to unsettle the gaze, that is, to consolidate a device that allows us to reposition ourselves before the images indexed by this academic genre, as well as the types of images used to show us some of its most pressing problems. This is the basis of its visual condition. The metaimage—a capacity inherent to pictorial representation—is a specific type of image whose organic structure is characteristic of linguistic discourses. They establish a system of double interaction between the image or the visual experience and the text or the linguistic experience of their users. These are images that manage to function within and outside a specific discursive framework, interconnecting multiple phenomena that intersect at specific points in their demands. The paper concludes by observing the need for the study of images of inclusive education to invite us to 'de-discipline' its analytical-methodological practice, or rather, to remove the Oedipal floor from the hegemonic discourse that is intertwined in its visual qualities, which enshrines a master discourse that regulates and eclipses the units of intelligibility of its horizon of meaning.

Keywords: inclusive education; visuality; images; metaimage; visual archipelago; visual epistemology.

Palitpütchiru'u

Jüchajaaka achiki a'yatawaakat tüü kasapülain e'iyatünakat wamüin otta jamüin jünüiki wamüin ayaakua e'iyatakaa jutuma naküjala na atüjashiikana otta natuma na yootokana jüchiki ekirajaa namüin napushua'a. Nnojotsü kapüleein naa'inrakat: aküjaa jamüin keejiaka jia eere wanaajiraain jümaa jukua'ipa jüküjia shiimüin. Achajaanüsüse'e jamüin ju'upa'alu'u jia, achechenna müsía ji'yataayaa jütüjaayain jaa'u jalain waya jutuma ayaakuaa ji'yataka wanee jüküjia tü atüjaakat, müsúja'a ma'aka kasain kayaakuain aneekajünakat jüpüla jütüjaain aa'u wanee akua'ipaa kapüleein. Jüikalaayaa ayaakuwaa eitaakana ti'a. Jümaka wanee ayaakuwaa -ja'yaka jünain wanee ayaakuwaa- achajaaushi jüpüla tü jüküjainjatü pütchiru'upa jia. Jüntire'erüin tü e'nnakat jümaa tü münakat jüchiki namüin na e'rakana. Antiraasü tü ayaakuwaalüirua julu'u otta anuuipa'a jutuma wanee pütchi aku'majünakat jüpüla, jüntire'erüin mainmasü kasairua aküjaka jutuma. Jajattia a'yatawaaka ji'rüin cho'ujaain wanee asanawaa jüchiirua ayaakuwaa jutuma ekirajaa namüin napushua'a na jüchikimaajanakana jukua'upa jamüin jia atumaa, müsüja'a ma'aka jüsünnayaa juulia waneesiain jüküjia atumaa tü ayaakuwaa e'itaanakana jüpüla, waneesiakaa tü jüküjiakat e'iyatakat müsia juujuluin wanee jüküjia e'iyataka jüküjia jamakua'ipalüin.

Pütchi katsüinsükat: Jiirakaaya jümüiwa'a, nekirajaaya napüshua'a, ayaakuwaa, jünüiki ayaakua, jüküjia ayaakuwaa.

Introducción

El manuscrito que el lector tiene en sus manos debe ser entendido en términos de *ejercicio*, un espacio en el intento explorar los desempeños epistemológicos que permiten explicar una sección de las cualidades visuales e imagéticas de la educación inclusiva en términos de meta-imagen. Dos de las tareas críticas de mayor relevancia que circundan en torno a la comprensión visual de la educación inclusiva, son: a) desplegar un sistema de entrañamiento de la mirada, un dispositivo que nos permita resituarnos ante las imágenes que indexa este género académico, así como, el tipo de imágenes que son empleadas para mostrarnos algunos de sus problemas más apremiantes. *Extrañar la mirada* o desplegar en palabras del propio Foucault (1984), una *mirada recelosa* en torno a sus cualidades visuales, no es sólo crítica, sino que, eminentemente creativa y alterativa de la realidad y, especialmente, de los mecanismos psíquicos y perceptivo-interpretativos que informan, median y traducen sus funciones. La educación inclusiva en tanto género académico, movimiento sociopolítico y dispositivo visual produce imágenes que confirman su incapacidad innegable para adaptarse a las significaciones (contra-)hegemónicas. Estamos frente a imágenes que buscan desgarrar la trama imaginal dominante o *mainstream* sobre inclusión al contraponerse a la lógica de la representación instituida por Occidente. Son imágenes que alteran los ordenamientos tradicionalmente legitimados por la lógica de la representación de cada uno de sus objetos privilegiados de análisis, cuyas operaciones visuales trabajan para destruir todo prejuicio referencial. b) Su segunda tarea crítica se juega en torno a su capacidad para fracturar el régimen de sensibilidad dominante, un régimen de sensibilidad que emplea las imágenes como recursos de asimilación y, con ello, refutar su poder de verdad.

La capacidad metaimagética de la educación inclusiva exige pensar cómo podemos "mostrar juntas cosas que puedan alterar el sentido" (Soto, 2020, p.50) de cada uno de sus objetos trabajo. Otro reto que este género enfrenta, consiste en recuperar su capacidad para significar cada uno de sus problemas de análisis a través de un *corpus* de referentes específicos que los hacen visible y/o inteligibles. Necesitamos aprender a comprender cómo ella misma instituye un modo de ver que le es propio para examinar y controlar la realidad que busca interpelar/alterar, con el propósito de "comprender operaciones, modos de funcionamiento que pueden ser desanudados" (Soto, 2020, p.116). Queda la tarea por redescubrir sus fuerzas imaginantes, una que fomente la proliferación de otras condiciones de posibilidad.

Tal capacidad discurre a través de una grieta y una fisura que disloca los modos de decir y mostrar, entre el mirar y el narrar. Se trata de comprender profundamente de qué manera la imagen o la constelación de imágenes a través de las cuales se nos presentan los contenidos de lo inclusivo son capaces de contener aquello que denuncian, o bien, mostrar aquello que dicen problematizar. Debemos aprender a examinar qué nos muestran y cómo lo hacen las imágenes empleadas por el género académico y el movimiento sociopolítico indexado como educación inclusiva. Su tarea es simple: *fracturar un modo de sensibilidad que articula un modo específico de verdad*. Esta es la base de su condición visual. Es una invitación a tomar consciencia según Cantarero (2017), a través de las palabras y/o los argumentos que se expresan o

son contenidos en determinadas imágenes. Se trata de interrogar los modos singulares de entrelazamiento que tienen lugar entre dichas imágenes, discursos y el mundo que interpela/produce. La pregunta en torno al mundo que este género crea, es otro reto imaginal. No olvidemos que las imágenes de la educación inclusiva deben recuperar su capacidad alter-disciplinar[2], esto es, penetrar en otros discursos, campos intelectuales, categorías, prácticas culturales y sociales, objetos, entre otras; y, con ello, desplazar sus racionalidades dominantes y su incidencia en una particular trama imaginal. De este modo,

> […] la imagen es el decir no lingüístico o el mostrar de la cosa en su mismidad: pero esa mismidad no solo es no-dicha o "dicha" de otra manera; es una mismidad diferente a la del lenguaje o del concepto, una mismidad que no es índice de la identificación ni de la significación […] sino que no se sostiene más que de sí misma en la imagen y en tanto que imagen (Nancy, 2002, p.17).

El estudio académico de la educación inclusiva en términos de meta-imagen nos dirige hacia la comprensión de dos órdenes diferentes de la representación: a) *lo visual* y b) *lo textual*. De este modo, su objeto consiste en delimitar el potencial campo de acción que se desprenden de las operaciones entre imagen y discurso entrelazando diversos matices y niveles de complejidad. Tal intersección no ha de incurrir en la subordinación de la imagen al texto, sino, más bien, logra cristalizar un punto de comunión y enriquecimiento a partir de sus grados de interacción entre la imagen y el texto. Todo texto actúa sobre las imágenes y, especialmente, incide en nuestro aparato cognitivo consolidando diversos estilos de representaciones e imágenes mentales, muchas de ellas, mediadas por diversas clases de fuerzas. Nos interesa comprender cómo los textos pueden actuar en términos de imágenes y viceversa.

Las imágenes empleadas al interior del movimiento político e intelectual indexado como educación inclusiva adoptan diversas formas de interrelación con cada uno de sus fenómenos, dando cuenta del excesivo peso que éstas poseen en nuestra vida cotidiana, sin perder de vista, la potencia heurística que subyace en ellas. La cultura visual de la educación inclusiva confirma la complejidad de este género o su difícil definición (Ocampo, 2023 & 2024), especialmente, cuando sus imágenes no logran contener lo que dicen denunciar, incluso, muchas de sus características no han sido explicitadas en su singularidad lo que confirma que muchos de sus practicantes no son capaces de divisar sus implicancias al abordar cada uno de sus objetos de estudio, especialmente, cuando practicamos la educación inclusiva desde una perspectiva ampliada y no circunscrita a una visión restrictiva como es la matriz de cognición que emerge por vía de la imposición y homologación arbitraria del modelo epistémico-didáctico de educación inclusiva como matriz de inteligibilidad, lo que acarrea diversas clases de contaminaciones analítico-metodológicas.

El estudio de las condiciones metaimagéticas de la educación inclusiva (Ocampo, 2021), introduce una reflexión crítica sobre las formas culturales que no han logrado despertar toda su potencial visual y analítica. No olvidemos que los discursos son

[2] Su capacidad para penetrar en otros campos de investigación y transformar sus objetos de análisis.

representaciones científicas que inducen la mirada y norman el horizonte de posibilidades en torno al estudio de la diferencia entendida como esencia indisoluble y a la multiplicidad de registros existenciales de lo humano. Toda representación cultural se encuentra informada por singulares desempeños epistemológicos por modos particularistas que operan a través de contenidos pre-programados a nivel mental. Tales condiciones metaimagéticas de la educación inclusiva no pueden entenderse sin referir al giro pictoral, planteado por Mitchell (2018), cuya operación se consagra a través de la expulsión de la metáfora visual de las estructuras del lenguaje. Nos enfrentamos así, a lo que el teórico norteamericano de las imágenes denomina redescubrimiento postlingüístico.

La interacción entre la imagen y el texto es constitutiva de lo que Mitchell (2008), denomina *representación*. Lo que en el contextualismo visual de la educación inclusiva confirma la configuración de representaciones de heterogéneas y heterogenésicas, cuyo impulso se caracteriza por la alteración de los modos de representación de la naturaleza humana -muchas veces oprimida- o el daño a la individuación, los registros existenciales de la multiplicidad de modos existenciales del ser humano, la concatenación de micro-escenas para mostrarnos las diversas caras de la opresión y sus patrones inter-institucionales del poder entrelazados en formaciones sociales y/o culturales específicas. A pesar de ello, observamos cómo una de sus modalidades de representación más poderosas y, a la vez, engañosa, como es, la acción copulativa que es informada por la imagen y la textualidad del modelo epistémico y didáctico tradicional de educación especial para informar los supuestos desempeños epistemológicos de la educación inclusiva. Sabemos con suficiente evidencia epistemológica que ambos modelos teóricos nada comparten genealógicamente. Estamos en presencia de una modalidad de representación que carece de representaciones objetivas o de una certera comprensión acerca de la naturaleza del conocimiento de lo inclusivo, induciendo a diversas clases de errores y a la predominancia de una imagen visual e intelectual que obtura el horizonte de sentido. En este escenario la visualidad propia de lo inclusivo queda subyugada a un *corpus* de atributos negativos sobre la naturaleza humana -*potestas*-, legitimando, de este modo, la proliferación de diversas formas de alteridad normativas, debilitando el poder de las políticas de la diferencia, suscitando un mecanismo de manipulación ideológica que debemos aprender a develar.

El problema se agudiza cuando las representaciones de la educación inclusiva se pliegan y/o posicionan a través de imágenes y formas de visualidad pre-programadas en nuestra mente, en la que, las dimensiones de lo humano han sido inscrita en un registro normo-céntrico de la diferencia, en la que la imagen/imaginación y el texto, son incapaces de fracturarse y de componer una idea visual mucho más coherente con su naturaleza, sentidos y alcances. Nada de esto, permite que sus practicantes logren desmarcarse de sus proposiciones analíticas más difundidas hasta ahora. Todo ello, busca controlar las imágenes. Estamos en presencia de una fractura en la representación que gobierna la experiencia verbal y visual.

La imagen-texto que más conocemos sobre educación inclusiva obedece a una grilla de comprensiones dominantes -confirmando que este género académico se encuentra

herido imaginalmente- que muestran cierta incapacidad, especialmente imaginativa, para descontracturar el corazón de sus conflictos institucionales, sociales y políticos, que median y/o definen la calidad de la materialidad de la representación. La educación inclusiva es un campo de prácticas de representación heterogéneas y heterogenésicas, nos ofrece una figura alterativa y novedosa sobre sus imágenes/textualidades que engloban una multiplicidad de problemas de análisis que contienen formas específicas de heterogeneidad o sensibilidades que no han sido descubiertas en su profundidad. Sus representaciones se juegan en este registro, articulando estratégicamente diversas concatenaciones, sentidos, tramas y posiciones, para mostrarnos una extensa combinación de problemas que han de ser concebidos en términos de figuras teóricas, pues, en ella se condensa la interrelación entre imagen/texto. Son representaciones que se encuentran en permanente movimiento y transformación. El estudio de las imágenes de la educación inclusiva comprende "un complejo juego entre la visualidad, los aparatos, las instituciones, los discursos, los cuerpos y la figuralidad" (Cantarero, 2017, p.19) que componen una desconocida constelación de problemas de análisis de difícil definición.

Las imágenes de la educación inclusiva

¿Qué quieren?, ¿qué buscan?, ¿qué esperan?, ¿a quién les hablan?, ¿cuál es su función en el mundo actual?, ¿en qué subyace su poder heurístico, ético, político y estético? Antes de ofrecer cualquier respuesta a cada una de estas interrogantes, observo necesario saber qué es lo que las imágenes de la educación inclusiva significan: ¿cómo articulan su poder de afectación entre sus practicantes y objetos privilegiados de análisis?, ¿cómo se expresa la relación entre signos y símbolos? La reflexión en torno a qué quieren las imágenes de este género académico y movimiento sociopolítico, nos invita a reflexionar acerca de qué imágenes tenemos sobre ella y, cuáles son algunos de los deseos que encarnan. Aquí, la fuerza deseante actúa en proximidad a la fuente de movilización del mensaje que busca comunicar, uno que es débil y no del todo claro. De este modo, comprender las imágenes de la educación inclusiva es aprender a observar el tipo de deseos que cada una de ellas encarna. Son imágenes que escapan a la normatividad del deseo que intenta ser mostrado por un determinado artista o pensador. Hacen mucho más que provocar un deseo entre sus usuarios. Si bien, son imágenes que nos hablan de muchas cosas, tocan fuerzas deseantes, respecto de la comprensión del mundo que imaginamos, o bien, que deseamos habitar. El problema que este es un deseo de difícil comprensión y aplicación. En el estudio de las imágenes de la educación inclusiva el significante que se desprende a la noción de 'deseo', se juega en proximidad a aquello que éstas persiguen. Aquí, otro punto de coincidencia con el legado de W.J.T. Mitchell[3], en torno a lo que persiguen dichas formas visuales. Es una invitación a comprender su poder visual. Esta es la premisa central en torno a

[3] Historiador del Arte norteamericano, principal referente en materia de estudio de imágenes, cultura visual e iconología. Sus trabajos abordan tópicos relacionados con arte público, psicoanálisis, pluralismo, feminismo, sociología de la literatura, cánones, raza e identidad, narrativa, políticas de interpretación, teoría poscolonial, etc.

lo que discurrirá en esta sección del artículo. ¿Cuál es el modo de estetizar que adopta la educación inclusiva?

Pensar en torno y a través de la fuerza deseante de las imágenes de la educación inclusiva incorpora un cierto mecanismo de subjetivación. En la historia intelectual de este territorio, algunas de sus imágenes han dedicado un lugar especial a las formas de violenciación, exclusión social y educativa, opresiones, en oportunidades, nos muestra sujetos victimizados a través de determinadas imágenes y, en otras, se agudiza el estigma y sus formas caricaturescas -un modo de estetización de dudosa reputación-. Cada una de estas expresiones habitan en el corazón del deseo abyecto o una pragmática epistemológica cuya regulación visual es propia de la abyección (Ocampo, 2021). Muchas de sus formas visuales se retratan sobre el incremento del estereotipo, tergiversando el poder visual que subyace en sus imágenes. El deseo abyecto es propiedad central de las ontologías ortopédicas o de la euro-modernidad[4]. En la sección más luminosa de argumento, es posible reconocer que, tanto el deseo abyecto -elemento fundamental en las políticas de la diferencia- y el deseo subalterno, han desempeñado un papel central en la denuncia y/o regulación ontológica de los proyectos de conocimiento de base anti-humanista y anti-esencialista, entre los cuales encontramos: los estudios de género, los estudios *queer*, los estudios críticos de la raza, los estudios sobre feminismo, etc. Debemos reconocer que, el interrogante por aquello que buscan las imágenes es de arduo camino y no está exenta de polémicas y de falsos llamamientos analítico-metodológicos. A pesar de ello, es una pregunta que merece de diversas y/o contundentes respuestas. Resulta altamente fértil observar qué tipo de actitudes obstruyen nuestros modos de pensar y/o actitudes sobre determinados objetos que forman parte del universo intelectual o del mundo de la educación inclusiva, o, simplemente, definen parte del aura de su poder visual afectando "actitudes tanto profesionales como populares hacia las imágenes reales" (Mitchell, 2005, p.56). No podemos perder de vista que muchas de las imágenes empleadas para visualizar la diversidad de objetos de análisis de la educación inclusiva confirman ciertas prácticas de manipulación ideológica, especialmente cuando el tipo de argumentos políticos y ontológicos que forman parte de la crítica de su cultura visual, observan cómo determinados grupos son objeto del regimen normo-céntrico de la diferencia, confirmando así, que la fuerza de la multiplicidad se encuentra cooptada por la tecnologías del esencialismo. La educación inclusiva necesita que sus "imágenes fueran más fuertes de lo que actualmente son" (Mitchell, 2005, p.59).

La capacidad imagética/imaginal que portan las imágenes de la educación inclusiva son más que objetos materiales atravesados por formas y colores particulares, muchas de ellas, poseen una agencia que debemos rescatar. La tensión se suscita cuando reconocemos que muchas de las imágenes empleadas por este género académico son incapaces de desfigurar las metáforas intelectuales a través de las cuales opera su falsa

[4] Se fundamenta en la opresión de la naturaleza humana o el daño a la individuación. Las bases ontológicas de la educación inclusiva fracturan "la alianza entre lo monumental/monomental, en la que subyace la concepción de solo "un" mundo y "una" clasificatoria y "un" ordenamiento de los seres existentes" (Borsani, 2021, p.259). La monomentalidad es consecuencia directa de la miopía epistemológica de la modernidad introducida en el contextualismo epistémico de la educación inclusiva a través de la imposición del modelo epistémico-didáctico de la educación especial. La educación inclusiva es un viraje hacia mundos otros, desconocidos, que alteran las regulaciones normativas de lo humano.

relación con la educación especial. Aunque reconozcamos que, muchos elementos epistemológicos y ontológicos auténticos de la educación inclusiva, a diferencia del regímen falsificado[5], poseen "una sorprendente capacidad para generar nuevas direcciones y giros inesperados" (Mitchell, 2005, p.57), esta situación no es tan presente en sus registros visuales. Más bien, se caracterizan por reproducir el *estatus quo*, confirmando su inacapacidad para deshacer los engranajes sobre los que se articulan cada uno de los problemas que denuncian. Muchas imagenes, no son totalmente conscientes de tal situación. Con ello, no quisiera revisitar el *cliché* académico en la cultura visual contemporánea que revive el poder social y/o psicológico de las imágenes. Cualquier intento por comprender el poder subyacente en las imágenes de la educación inclusiva ha de reflexionar en torno a la diversidad de interrogantes que Mitchell (2005), expone a continuación:

> […] ¿Es nuestra labor como críticos culturales desmitificar estas imágenes, destruir los ídolos modernos para exponer los fetiches que esclavizan a la gente? ¿Lo es discriminar entre las imágenes verdaderas y falsas, saludables y enfermas, puras e impuras, buenas y malas? ¿Son las imágenes el terreno sobre el que la lucha política debería abonarse, el sitio en el que las nuevas éticas deberán articularse? (p.58).

Cuando las imágenes de la inclusión abordan cuestiones ligadas a las caras de la opresión entendidas como formas de injusticias sociales y educativas, dan paso a las actuales dinámicas del poder y del deseo. Tal situación es fácil de documentar en las imágenes de pensamiento de diversos proyectos de conocimientos en resistencia[6], tales como, la crítica post-colonial, los estudios críticos de la raza, los estudios críticos de la discapacidad, la interculturalidad, los estudios de la subalternidad, por ejemplo. ¿En qué se juega la inmediatez del encuentro visual que tiene lugar entre cada uno de los fenómenos de la educación inclusiva? Aquí no sólo tiene lugar el estereotipo. Al mirar algo se activa un conjunto de contenidos pre-programados en nuestra mente, lo que desempeña un papel crucial en la constitución de su visualidad. En ocasiones, es la propia violencia ocular para observar la diferencia la que obtura la mirada. Así, la comprensión de la diferencia queda remitida a una imagen que es interpretada por un portador de la mirada o el sujeto que posee el pleno derecho a mirar, sancionar y normar el horizonte de sentido sobre aquello que vemos. No son imágenes de personas, sino personas concebidas a través de determinadas imágenes, construyendo espectadores particulares para cada una de sus regulaciones y/o funciones de reconocimiento.

El actual régimen imaginal de la educación inclusiva posee la capacidad de atraer a diversos espectadores, cautivándolos y despertando su curiosoaidad y sensibilidad por medio del principio de audibilidad (Ocampo, 2019), el que actúa por medio de una actividad sobre su propia consciencia -fascinación pasiva-. Su compromiso es presa de una estructura cognitiva incapaz de agrietar el imaginario y, con ello, fracturar lo sensible. Las imágenes de la educación inclusiva son imágenes que deben recuperar su

[5] Estructura de conocimiento de la educación inclusiva que se origina a partir de la transliteración arbitraria de saberes, metodologías y/o conceptos desde la educación especial. Esta estructura es sobre la que se erige la concepción dominante de este género académico.
[6] Teorías que examinan cautelosamente cómo determinados argumentos a favor de la justicia social, la transformación educativa y el cambio social positivo pueden incurrir en alianzas imperceptibles con singulares formas de desigualdad.

capacidad para desfigurar cada uno de sus propósitos de análisis, permitiendo que el espectador pueda moverse, en vez de convertirlo en una imagen para la mirada de un determinado objeto de análisis o mecanismo de visualización. Lo cierto es que, el poder de las imágenes se encuentra estratégicamente modelado sobre determinadas formas de lo humano condicionando sus entendimientos respecto de las políticas de la diferencia. Es un poder visual que se manifiesta a través de la carencia. Dicho de otra manera, lo que "está modelado es el uno sobre el otro, y que es un modelo abyecto, mutilado y castrado tanto para las imágenes" (Mitchell, 2005, p.63) que explican la experiencia existencial de múltiples colectividades construidas al margen de la historia. Otra arista a considerar en el estudio de las imágenes de la educación inclusiva es el estatus subalterno de cada una de ellas, apelando a "otras variaciones sobre el estatus subalterno de las imágenes en términos de otros modelos de género, identidad sexual, ubicación cultural e incluso identidad" (Mitchell, 2005, p.63). Otro reto consiste en preguntarnos: ¿cuáles son las metáforas filosóficas que las imágenes de educación inclusiva ha de desplegar para descentrar de peso de su imaginario normo-céntrico en torno a la comprensión de la diferencia?, ¿qué buscan estas imágenes al ser presentadas en términos de carencia?, ¿construyen una estructura de asimilación inclusiva?

El deseo de las imágenes de la educación inclusiva es el deseo de ver aquello que exactamente no se puede mostrar, desprendiéndose un tipo específico de poder social y, por consiguiente, de visualidad. El problema visual de la educación inclusiva es el problema de la desaparición del objeto de su deseo visual, en ello, se funda parte de su contaminación visual y su herida imaginal (Ocampo, 2024). ¿Cómo podemos abrazar las imágenes de la inclusión para despertar la totalidad de su poder transformador, evitando que sus imágenes sean presa de peculiares disfraces visuales que distorsionan sus propósitos al tiempo que son ampliamente aceptados por sus practicantes como verdades sin fundamento alguno? Tal vez, dicha operación pueda encontrar una respuesta fértil en torno a la polémica noción de desfiguración de sus imágenes (Culp, 2024), lo que implica una rearticulación de sus funciones y fuerzas imaginales, así como, aprender a observar la naturaleza de las expresiones directas del deseo de sus imágenes.

Cuando sostengo que las imágenes de la educación inclusiva trivializan sus funciones y enturbian sus capacidades visuales, en parte, se encuentran asociadas a modos vulgares de creación de imágenes -*clichés*, mensajes directos o de propaganda, son imágenes incompatibles con su deseo-, así, cada imagen de la educación inclusiva "hace una llamada o emite una demanda cuyos efectos precisos y poder emergen en un encuentro intersubjetivo compuesto por signos de deseo positivo y por restos de carencia o impotencia" (Mitchell, 2005, p.68). Un *corpus* significativo de sus imágenes a pesar de producir contaminación visual son imágenes que despiertan y despliegan una singular fuerza especial cautivando y/o fascinando a sus practicantes, consiguiendo lo que sean, a través de figuraciones o declaraciones acríticas, carentes de sentido o sin una intención claramente definida. Es evidente que algo hacen en el mundo y en la mente de sus usuarios, pero, exactamente qué es, es el gran misterio a resolver. Un practicante informado sobre educación inclusiva ha de "ayudarnos a ver lo que no es

meramente una cuestión sobre lo que las figuras en las imágenes parecen querer, sobre los signos legibles del deseo que expresan" (Mitchell, 2005, p.69).

Ciertamente, las imágenes empleadas actualmente por la educación inclusiva confirman el deseo de no mostrar sus verdaderos deseos (Ocampo, 2024). Esta es, la operación por la que debemos comenzar: una que se constituye a través de las siguientes dimensiones: a) significado, b) poder y c) deseo. A lo que podemos agregar, un probema de interpretación de los signos que delimitan la singularidad visual de este género académico. En la actualidad, lo que se observa con mayor fuerza es "una ligera modificación de la imagen que tenemos sobre las mismas imágenes" (Mitchell, 2005, p.72). Sus imagenes dominantes avalan la multiplicidad de estigmas que encarnan las diversas expresiones de la diferencia, siendo avaladas por un dispositivo de mediación que confirma una visualidad humana negativa o en desmedro progresivo -*potesta*-. En esto subyace su efecto de estetización. Es más, lo que busca cada imagen no necesariamente coincide con el mensaje que comunica, muchas de ellas, no son conscientes del efecto que producen.

La educación inclusiva en tanto género académico ha sido incapaz de proporcionar una noción de visual coherente con su ontología, profesando una concepción errónea sobre las cualidades definitorias de su visualidad acompañadas de una obstrucción sustantiva en torno a los organizadores de su campo social de lo visual -el proceso de mirar y ser mirados está dañado-. Es importante que, en el estudio de las imágenes de la inclusión, sus fuerzas deseantes no sean tergiversadas con los deseos de sus practicantes, analistas, o incluso, de las figuras de la imagen, lo que puede perpetuar el daño imaginal sobre sus objetos de estudio. Finalmente, dos invocaciones: ¿cuál es la imagen que tenemos de la educación inclusiva en sí?, ¿cuál es su deseo en sí?, ¿cuáles son los lenguajes adecuados para representar los hechos de la inclusión?, ¿cuáles son sus efectos de estetización?

Aproximaciones en torno a la metaimagen de la educación inclusiva

La metaimagen[7] -capacidad inherente a la representación pictórica- es un tipo específico de imágenes cuya orgánica es propia de los discursos de orden lingüísticos. Instituyen un sistema de doble interacción entre imagen o la experiencia visual y el texto o la experiencia lingüística de sus usuarios. Estas son imágenes que logran funcionar en el interior y exterior de un marco discursivo específico, interconectando múltiples fenómenos que se enlazan en puntos particulares de sus demandas. En palabras de Cantarero (2017), "las metaimágenes ponen en cuestión la relación del lenguaje con la imagen basada en una estructura de interior y exterior. Cuestionan la autoridad del sujeto hablante sobre la imagen vista" (p.14). A pesar de todo ello, la meta-imagen es ambigua, así como también lo es, un espacio donde las imágenes nos revelan sus secretos más ocultos permitiéndonos conocerlas en profundidad. El estudio académico de la educación inclusiva en tanto metaimagen aborda el irreconciliable

[7] O, también indexada en el pensamiento de W.J.T. Mitchell, en términos de *imagentexto*. Interrogarnos acerca de la metaimagen es explorar las condiciones de representación visual de su extensa constelación de problemas de trabajo.

vínculo entre lo visible -imagen- y lo enunciable -palabra-, lo que constituye la base de lo que W.J.T. Mitchell, llamó giro pictórico y redescubrimiento post-lingüístico.

El estudio de la metaimagen es el problema de la representación pictórica de sus cuerpos de problemas. No olvidemos que cada objeto de análisis posee una forma singular de visualización. La educación inclusiva es un fenómeno, un campo, una estrategia analítica, un dispositivo heurístico y una praxis crítica que posee su propio giro visual/pictórico[8] -acontece en diversos ámbitos trazando particulares modos de ver propios de una época o encuadre cultural específico-, permitiéndonos observar cómo sus fuerzas visuales articulan un "complejo ensamblaje de elementos virtuales, materiales y simbólicos que hace intervenir las prácticas materiales, los soportes y la imagen; en otras palabras del autor, la situación completa en la que una imagen ha hecho su aparición" (Mitchell, 2017, p.14).

Otra propiedad de la meta-imagen devela una operación de reflexividad de segundo orden sobre lo propio, lo específico, o bien, sobre lo que son las imágenes de la educación inclusiva, prestando especial atención al tipo de prácticas de representación visual que este género articula. Su interés se consiste en mostrarnos cómo se entrelazan y entretejen una realidad particular. En efecto, lo que interesa es aquello que son las imágenes de la educación inclusiva, es un intento por comprender la naturaleza imagética/imaginal que subyace en dichas imágenes. Su potencialidad analítico-metodológica subyace en torno a su capacidad para entrelazar atributos textuales y/o visuales, es la capacidad de dar imagen a la teoría, o, dicho de otra manera, de crear imágenes que sean capaces de contener aquello que denuncian. Esta es la articulación entre el texto y la imagen, un conflicto no documentado entre las representaciones verbales y visuales. En todas sus imágenes "se da la característica formal de presentar una imagen que a su vez contiene otras imágenes, o en el caso de las instalaciones, presentar objetos sobre los que se ha proyectado su propia imagen" (Cantarero, 2017, p.23), cumpliéndose esta última sección de la premisa en su especificidad visual.

La educación inclusiva se caracteriza por construir un campo visual en el que se reintroducen diversas clases de imágenes, pues discurren entre diversos problemas, itinerarios de análisis, categorías y sucesos propios de la historia de la consciencia. De este modo, es posible sostener que, las imágenes de la educación inclusiva acontecen, en buena parte, en la indeterminación cuya fuerza posibilita la emergencia de diversas clases de aleaciones entre diversas ideas y planos de análisis y sus respectivas categorías de análisis, de modo que, "la autorreferencia de la imagen no es una característica exclusivamente formal e interna que distinga a unas imágenes de otras, sino un elemento funcional y pragmático, una cuestión de uso y contexto" (Cantarero, 2017, p.25). Las representaciones visuales que son contenidas en las imágenes de la educación inclusiva confirman la presencia de un modelo de relaciones heterogéneas,

[8] La singularidad del giro pictórico al interior del contextualismo epistemológico de la educación inclusiva nos invita a ser consciente de la naturaleza de percepción colectiva de tal circunscripción especifica de verdad construye. Incluye, además, la diversidad de interacciones y/o mecanismos de entrelazamiento que pueden observarse en una imagen. El giro pictórico es la invitación a develar el que decir ante determinadas imágenes, conjugando el problema de la representación de las imágenes y de lo que cada una de ellas, provoca.

un campo de transitividades improvisadas, distanciándose de la lógica de la copia o la mímesis.

La condición meta-imagética de la educación inclusiva se consagra en la confluencia, en la inter-penetración, en la posicionalidad estratégica de sus objetos que configuran una constelación más amplia, en la que, cada uno de sus registros visuales nos remiten a otras imágenes, a otras voces, a otras historias, a otras luchas, entre otras; que tejen una singular lógica de sentido. La imagen de la educación inclusiva queda compuesta por formas visuales que escapan a la lógica asimilacionista, es una forma imagética que se compone de múltiples imágenes en resistencia, un archipiélago visual con agencia propia. La educación inclusiva en tanto metaimagen es objeto de múltiples clases de interreferenciaciones, mediaciones, (re)articulaciones y mediaciones sobre sus problemas de análisis. Sus registros visuales no proliferan fácilmente. ¿Qué dicen las imágenes de este género? Una porción significativa de sus imágenes posee la capacidad de condensar a nivel visual diversas y singulares propuestas teóricas, o a través de conceptos determinados cómo ideas determinadas van conformando una singular imagen de pensamiento. Es así, como la educación inclusiva toma la forma de un hipericono, los que, "no son meros modelos epistemológicos, sino «conjuntos» éticos, políticos y estéticos que nos permiten observar a los observadores. En su forma más potente, no sirven como meras ilustraciones de la teoría, sino que dan imagen a la teoría" (Mitchell, 2008, p.51). Esta es la tarea de dar imagen a la teoría.

La relevancia que inviste al argumento proporcionado por Mitchell (2008), permite reconocer que la capacidad meta-imagética de la educación inclusiva nos muestra cómo son configurados sus dispositivos de visión y la forma específica en la que ésta da imagen a su teoría. Lo que, en palabras del historiador del arte norteamericano, obedece a "una dialéctica inestable que constantemente cambia su situación en las prácticas de representación, rompiendo tanto sus marcos pictoriales como discursivos y poniendo en entredicho las premisas que sostienen la separación de disciplinas verbales y visuales" (Mitchell, 2008, p.79). Así, la educación inclusiva es incapaz de estabilizar sus imágenes a través de un único discurso o un discurso maestro -el discurso hegemónico de la mímesis es lo que regula la *metáfora del engañador-engañado* que emerge a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional para hablar de educación inclusiva, confirmando una clara disonancia entre sus atributos declarativos e imágenes. En el régimen mixto o híbrido de la estructura de conocimiento de la educación inclusiva (Ocampo, 2018), confirma una incompatibilidad que persiste con gran resonancia al estudiar sus imágenes: *la incapacidad de la imagen para contener lo que dice denunciar, interpelar o criticar*. Muchas de las contaminaciones visuales y heridas imagínales que son observables en este género, persisten por una clara incapacidad analítica para vincular el mensaje o declaración y la imagen. El campo imaginal de la educación inclusiva consagra un espacio en "el poder, el deseo y el conocimiento convergen en las estrategias de re-presentación" (Mitchell, 2008, p.77). Es en ello, donde también se juega la fuerza de hipericonicidad de este territorio de investigación, es la dialéctica de lo visible y lo decible, "una suerte de continuidad conectando las ideas de los diferentes autores –ya sea a nivel conceptual, ya sea gracias a las propias imágenes–, ver éstas como un todo,

como un discurso visual que, desplegándose en paralelo al teórico y textual" (Cantarero, 2017, p.26).

Si las imágenes de la educación inclusiva se configuran partir del pensamiento del encuentro, de la relación y de la rearticulación[9] entre diversas imágenes que permiten la problematización de sus nudos específicos de análisis, conforman una sola imagen, su poder se juega en la capacidad de entrelazamiento y sus respectivos marcadores de posicionalidad de sus fenómenos para mostrarnos algo mayor a lo ya conocido. Así, cada una de sus partes son articuladas formando otro discurso viso-textual que es mediado a través de diversos modos de representación que le son específicos. En palabras de Cantarero (2017), inspirado en Mitchell (2018), es que tal operación

> […] mediante el diálogo con la dimensión visual, puedes seguir avanzando en el discurso textual hacia conclusiones «lógicas» que de otro modo no habrías logrado, la imagen te permite verbalizar nuevas vías de avance que se insertan en nuevas áreas de sentido susceptibles de ser materializadas de nuevo en palabras, en otras imágenes o en ideas complejas que de nuevo necesiten de ambos modos de representación (p.29).

Sí la educación inclusiva es un género de difícil definición, no queda exenta el estudio de sus imágenes y de su cultura visual. El interrogante sigue siendo: ¿cómo se visualizan los problemas de lo inclusivo?, ¿de qué manera, se da imagen a sus denuncias, intereses, influencias y fundamentos ontológicos, epistémicos y metodológicos y ético-político? La dialectalización entre imagen y palabra no induce a ninguna clase de subordinaciones, sino, establece un principio de complementariedad en la que imagen y discurso se nutren, co-penetran e informan mutuamente. Texto e imagen construyen una singular *y-cidad* o cúpula heurística a develar. A pesar de que las imágenes en uso de este campo tiendan a trivializar y/o contaminar sus usos, intensiones y alcances, esta, de algún modo, ha logrado inquietar la mirada sobre determinados problemas de análisis. El mostrar el ver no es algo evidente ni mucho menos constituye un objeto de análisis y debate en sus practicantes y sus agendas de investigación, es más, la cultura visual que este género crea, habita en el registro de la ausencia de debate, de lo contrario, el complejo acto "de poder repensar diversas cuestiones referentes a las relaciones de poder, dominación y hegemonía vinculadas a la visibilidad –y la invisibilidad– de las imágenes" (Cantarero, 2017, p.14), continuará en un estado de desperdicio analítico. Necesitamos recuperar las operaciones en las que un determinado fenómeno es visto. La dimensión visual de la educación inclusiva nos ayuda a especificar y/o enmarcar cuestiones propias del análisis cultural, epistémico y ontológico que ella nos ofrece. Las condiciones del ver están íntimamente vinculadas con la memoria cultural que este género académico nos ofrece.

> […] El dominio de su objeto consiste en cosas que podemos ver o cuya existencia y funcionamiento están ligados a su visibilidad; cosas que tienen una visualidad particular o una cualidad visual que aglutina las constituyentes sociales que interactúan con ella. En este sentido, el análisis habría que centrarse, digámoslo así, en la vida social de las cosas visibles. Así pues,

[9] Principales propiedades constructivas de la epistemología de la educación inclusiva (Ocampo, 2019).

> permítanme tomar la cuestión de la visualidad como punto de partida en el análisis del objeto y plantear esta sencilla pregunta: ¿qué sucede cuando la gente mira y que acaece de tal acto? (Bal, 2021, p.142).

La educación inclusiva es un género imaginal profundamente herido, no sólo en sus formas de visualizar sus objetos de análisis o sus problemas, sino, el modo de pensar sobre cada uno de ellos. Ante todo, es necesario que sus modos de visualizar determinados fenómenos afecten y alteren nuestro modo de pensar y experimentar tales acontecimientos. Se trata de comprender en un plano de equidad la relación entre 'imagen y texto', una de naturaleza representativa, una operación destinada a consagrar

> […] una dinámica en la que no se pretende dominar la imagen con el discurso en una relación de subordinación, si no que la intención es posibilitar una articulación más rica en matices, más compleja si se quiere, en la que entre ambos tipos de discurso se llegue a obtener algo que no podrían proporcionar cada uno por separado (Cantarero, 2017, p.14).

La observación de Cantarero (2017), resulta fundamental para reconocer cómo los textos operan en términos de imágenes, o bien, van conformando una singular imagen de pensamiento que se juega al interior de un régimen de sensibilidad estratégicamente creado. Todo texto escrito actúa en términos de imagen, consagrando una determinada práctica pictórica. La irrupción de las imágenes ha afectado a todos los campos de estudio, siendo la educación inclusiva de igual forma afectado por ella, incluso, el tipo de implicaciones que se desprenden de ello, es algo de lo que no hemos sido plenamente conscientes. En palabras de Mitchell (2018), tal situación nos induce a un redescubrimiento de orden post-lingüístico de la imagen que se construye a partir de una multiplicidad de dimensiones entrelazadas, tales como, la visualidad, la figuralidad, los discursos, por nombrar algunos. En efecto, la intersección entre palabra e imagen "permite identificar cómo una misma dialéctica, la articulación entre la imagen y el texto, puede reconocerse en multitud de ellos, más allá de que en casos concretos una de las dos modalidades de representación sea la que predomine" (Mitchell, 2008, p.35) al interior de un espacio liminal.

> […] establece una nueva figura compuesta que le permite desmarcarse de las aproximaciones teóricas hechas hasta el momento de manera que su estudio «examina la relación entre las imágenes y el discurso y trata de reemplazar una teoría, fundamentalmente binaria, sobre esa relación, con una imagen dialéctica, la figura de la "imagentexto"». Posicionándose de manera crítica en relación a los intentos previos que a lo largo de la historia han tratado de explicar, definir, acotar y controlar las imágenes, el autor plantea que «el problema de la "imagentexto" (ya la entendamos como compuesto, como forma sintética o como un hueco o fisura en la representación) puede que sólo sea un síntoma de las imposibilidades de una "teoría de las imágenes" o de una "ciencia de la representación" (Cantarero, 2017, p.20).

¿Cómo entender el sentido de 'meta-imagen' al interior de la comprensión visual de la educación inclusiva? La operación que se desprende de la prefijación 'meta-' nos presenta un itinerario de acción de orden meta-analítico, una reflexión posicionada en

términos exclusivamente epistemológicos, para referir acerca de las imágenes que configuran parte sustantiva de la constelación imagético-visual de la educación inclusiva. En mis primeros trabajos sobre imágenes y visualidad de este género, sostuve algo que mantengo hasta el día de hoy: *las imágenes de la educación inclusiva se forman a partir de múltiples imágenes que se van entrelazando multidimensionalmente; es una imagen que contesta a sus problemas a través de diversas imágenes, las que, conforman un singular archipiélago imagético-visual*. La operación que se desprende de la prefijación meta-, nos obliga a pensar sobre imágenes que refieren a otras imágenes, cuyos intersticios nos muestran desconocidas formas de mediación y traducción. El carácter meta-imagético que porta el género académico indexado como 'educación inclusiva', nos presenta un conjunto de imágenes que se refieren a otras imágenes, o bien, en palabras de Mitchell (2008), son imágenes qué se utilizan para mostrar que es una imagen. En algún punto, ella misma posee una capacidad auto-analítica que la obliga ser consciente de su entramado institucional, de sus posicionamientos históricos y ético-políticos, así como, de sus modalidades de interacción a través de las que entra en contacto con sus practicantes. Su carácter auto-analítico queda definido a través de constantes puntos de emergencia y relevación, es una interpelación al índice de singularidad o a la identidad científica del propio género. Una meta-imagen nos informa que toda imagen o constelación imagética se encuentra infectado por una multiplicidad de imágenes. Es una invitación a pensar sobre las imágenes de las imágenes que son empleadas por la educación inclusiva.

Entrelazamientos visuales

El estudio de las imágenes pertenece al terreno disciplinar de la iconología (Panofsky, 2017; Mitchell, 2008, 2016 & 2019), esto es, el terreno general de comprensión de las imágenes y su relación con el discurso. No todas las preocupaciones visuales de lo inclusivo pueden ser explicadas a través de sus imágenes. Uno de los propósitos centrales en el estudio de la meta-imagen es pensar las imágenes sobre las imágenes como elementos que son producidos, que circulan, que producen un régimen visual y una determinada práctica imaginal. En efecto, se trata "descubrir si la imagen puede proporcionar su propio metalenguaje. Quiero experimentar con la idea de que las imágenes puedan ser capaces de reflexionar sobre sí mismas, capaces de proporcionar un discurso de segundo orden que nos diga -o por lo menos nos muestre- algo sobre las imágenes" (Mitchell, 2017, p.46). La meta-imagen de lo inclusivo construye un discurso de segundo orden sobre lo propio de las imágenes producidas por la educación inclusiva sin, necesariamente recurrir al lenguaje. Son imágenes que poseen la capacidad de reflexionar sobre sí mismas, cada imagen es algo a descubrir sobre su naturaleza, sobre aquello que nos dice y de qué manera se vincula con otras meta-imágenes. Es más, este tipo de analisis no redunda en un modelo de autorreferencialidad pictórica. Se trata de descubrir la imagen que puede emerger del régimen meta-discursivo de lo inclusivo. La meta-imagen articula un discurso de segundo orden sobre las imágenes sin recurrir al lenguaje, se trata de entender qué nos dicen sobre sí misma y sobre otras imágenes/problemas de análisis.

Una de las propiedades que portan las imágenes de la educación inclusiva es lo que Mitchell (2016 & 2019) denomina multi-estabilidad o imagen multi-estable[10], esto es, la presencia de lecturas contrarias y diferentes en una misma imagen, especialmente, en ellas, coexisten diversos propósitos que ilustran realidades muchas veces contradictorias y de escasa cercanía entre sí. Son imágenes de orden liminal, develando un juego analítico inconmensurable que proporcionan múltiples percepciones que estabilizan el imaginario, es un interjuego que considera a la meta-imagen en sí y al yo del espectador. ¿Qué pasa cuando se activan los aspectos mutiestables presentes en las imágenes de la educación inclusiva?, ¿cómo se miran los problemas de análisis que forman parte de la constelación analitico-metodológica de este género? Un primer apunte a destacar, consiste en reconocer que en las imágenes a través de las cuales se visualizan los problemas de la inclusión no nos muestran un contenido único, sino, más bien, nos presenta un ensamblaje que se teje entremedio de múltiples problemas, objetos de teóricos, empíricos y analíticos, así como escenas políticas, culturales, sociales, éticas y pedagógicas con límites difusos, los que, a su vez, son disputados por diversos campos cultivados académicamente. Otro apunte permite reconocer que, las imágenes de la educación inclusiva nos presentan dimensiones de análisis que multidimensionalmente se encuentran entrelazados. Gracias a la plasticidad de registros visuales es posible la concatenación de diversos fenómenos que dan lugar a una infinidad de escenas problémicas que debemos saber cómo descentrarlas y fracturar el régimen de sensibilidad que las sostiene. Muchas de estas imágenes se encuentran presentes en regímenes de conocimiento particulares y marcos disciplinarios. Son imágenes que se mueven entre fronteras del conocimiento y más allá.

De ahí que, sostengamos que, las imágenes de la educación inclusiva se mueven, dislocan y transforman sus unidades de análisis en cada nuevo contacto, son imágenes que buscan fracturar los modos de producción de la realidad y, con ello, afectar al *corpus* de operaciones que definen su régimen de apariencias. Esta es la antesalada del llamamiento sobre la fractura de lo sensible que, no es otra cosa que, una interferencia en lo simbólico, un dispositivo que despliega una mirada recelosa ante el exceso de perspectivismo visual que sobredetermina ontológicamente al individualismo. Siguiendo a Mitchell (2019), sostendré que, una meta-imagen puede leerse en términos de un dispositivo cultural en movimiento, cuya capacidad viaja, se transforma, desaparece y reaparece, muchas de sus imágenes migran material e inmaterialmente. A través de convenciones visuales o contenidos. En efecto, "no son meros modelos epistemológicos, sino «conjuntos» éticos, políticos y estéticos que nos permiten observar a los observadores. En su forma más potente, no sirven como meras ilustraciones de la teoría, sino que dan imagen a la teoría" (Mitchell, 2016, p.51). Parte de la contaminación visual que experimenta la educación inclusiva a partir de su extraña vinculación con la educación especial, específicamente a través de la imposición de su modelo epistémico y didáctico tradicional, sumado a ello, la transliteración de sus principales categorías ordenadoras del campo, han cristalizado

[10] O sinónimo de imágenes ambiguas. Para Mitchell (2017), corresponden a imágenes que son capaces de proveer múltiples percepciones estables sobre un determinado objeto.

una imagen cuyo modelo visual y concreto, se instala fácilmente en la mente de las personas consolidando la presencia de un hipericono que fomenta un conjunto de entendimientos que disfraza la verdadera identidad, voz y rostricidad del campo indexado a través de lo inclusivo. El problema se suscita cuando el hipericono que se instala en la mente de sus practicantes fortalece una analogía engañosa mediante la implantación de una metáfora seductora que induce a diversos errores de interpretación y posicionalidad académica.

La imagen mental que se desprende del error más exitoso de la educación inclusiva puede ser explicado en palabras de Mitchell (2019), en términos de "una imagen nos retenía cautivos y no podíamos salir de ella" (p.53). La educación inclusiva es un lienzo abierto a la creación y a la invención, sólo necesitamos aprender a acceder al corazón de sus desempeños epistemológicos. ¿Cómo lograr esto, cuándo su objeto no está claro? Antes de ofrecer cualquier argumento, quisiera sostener que, continuará siendo completamente difícil deshacernos de la imagen hegemónica a través de la que hemos sido socializados, respecto de los propósitos, sentidos y alcances del campo. Es difícil descentrar este imaginario sin recurrir a otras imágenes. Necesitamos de otras imágenes para contestar a la educación inclusiva y recuperar su voz. El problema es que la imagen de la educación inclusiva no es sencilla de descifrar, ni mucho menos de entender con un sólo vistazo, sus problemas y denuncias. Lo que se ancla fácilmente en nuestro imaginario es un discurso erróneo ampliamente aceptado que carece de referencia objetivas sobre sí mismo. Necesitamos de una imagen capaz de desestabilizar el *corpus* de imágenes que se han anclado profundamente en el imaginario de sus practicantes. Ahora bien, siguiendo a Bal (2018), regresando al interrogante que nos invita a reflexionar sobre tales obstrucciones cuando su objeto no está claro, sugiere aprender a distinguir la especificidad del territorio analítico-metodológico etiquetado bajo el sintagma 'educación inclusiva', de campos metodológicamente dogmáticos y de prácticas indefinidas y sobre politizadas.

La educación inclusiva es un campo específico y a su vez, amplio debido a los problemas que aborda. El encuentro en las dos secciones constitutivas del sintagma: 'educación' e 'inclusión', son parte de algo mayor: un complejo proceso de creación y pensamiento. La primera sección del sintagma, describe la forma en que se estudian determinados fenómenos, muchos de los cuales, escapan a la convencionalidad de la sabiduría académica. El segundo, por su parte, describe la manera de pensar sobre una constelación de problemas, de modo que, describe el objeto de estudio. La interacción entre 'educación' e 'inclusión', esto es, entre la forma de estudio o la manera de pensar y el objeto, dan cuenta de una particular forma de relacionalidad, fomentando un sistema de independencia respecto de una red de objetos que no le pertenecen y, que, por tanto, inducen a diversas clases de errores producto de su incapacidad para aproximarse a su real objeto y término. La educación inclusiva es un campo de investigación que ha funcionado seduciendo a gran parte del mundo, careciendo de una teoría que explique con exactud que es, acompañada de una base ausente de conocimiento metodológico. La teoría no debe confundirse con un discurso maestro que normativiza su quehacer. Seguir esta senda es parte de una profunda miopía analítica que debemos erradicar de nuestra mente. Una buena teoría pone luz a la

conversación, pues toda teoría y objeto funcionan al interior de una sociedad y son herederos de un encuadre cultural particular. No son producciones eminentemente especulativas. Necesitamos, por tanto, que el objeto o, mejor dicho, la red objetual de la educación inclusiva conteste y nos enseñe sus secretos más profundos.

La relevancia que subyace al propósito de aprender a visualizar los conceptos ordenadores del campo, no es sólo una tarea de orden especulativa o teorética, sino, más bien, consagra una actitud específica respecto de determinados problemas de análisis. Es una forma de pensar sobre la igualdad y la diferencia respecto del poder. La inclusión es un modo inherente a la educación, nunca le es ajeno, reside en lo más profundo del hecho y del *ethos* educativo. Dado estas tensiones creo conveniente ofrecer una descripción acerca de la educación inclusiva en tanto enfoque y actitud. El interrogante sigue siendo: ¿cómo se focalizan sus objetos y/o problemas de análisis? En sus análisis se unen múltiples campos cultivados académicamente a través de singulares sistemas de mediaciones, traducciones y re-articulaciones, dando cuenta de un campo de contacto y traducciones profundas, lo que fomenta que las personas se aproximen a su objeto de maneras diferentes y elaboren preguntas de amplio alcance. El estándar teórico de la educación inclusiva es de multifocalización, y esta propiedad es profundamente inherente a su objeto. De ahí que, proponga hablar más de una red objetual que de un objeto claramente definido y cerrado, lo que "puede ayudarnos a ir más allá de los eslóganes simplistas y las lecturas superficiales de sus supuestos significados" (Bal, 2025, p.10).

De este modo,

> […] en lo que respecta a su función como reflexión sobre la naturaleza básica de las imágenes, se trata de lugares en los que la representación visual se expone a sí misma para ser sometida a escrutinio, en lugar de borrarse en beneficio de la representación transparente de otra cosa. Las metaimágenes son imágenes que se muestran a sí mismas para conocerse: escenifican el «autoconocimiento» de las imágenes (Mitchell, 2016, p.50).

Las meta-imágenes no son necesariamente imágenes multestables, pero, las imágenes de la inclusión ocultan otras imágenes en la profundidad de su medio imaginal. A esto se conoce como *fenómeno de anillado*, son imágenes que se emplean en una sola articulación visual posibilitando cambiarlas de una referencia a otra. En efecto, se trata de comprender que la escisión entre representaciones visuales y verbales no pueden examinarse sin referir a la política cultural y a la cultura política sobre las que estas se desarrollan. El estudio de las palabras y de las imágenes de la educación inclusiva develan una "forma amplia de nombrar dos tipos de representación que abarca dimensiones más allá de la mera apariencia" (Mitchell, 2019, p.76). Se forma así un modo de representación particular que surge de la interacción entre palabra e imagen. Ahora bien,

> […] la autorreferencia que provoca la imagen multiestable tiene tanto que ver con el yo del observador como con la metaimagen en sí. Podríamos pensar en la imagen multiestable como un instrumento para provocar el

> autoconocimiento, una especie de espejo para el espectador, o una pantalla para la autoproyección (Mitchell 2008, p.51).

No obstante, insiste Mitchell (2016), al sostener que,

> […] las imágenes multiestables en general, revelan la presencia de un «ojo de la mente» que se mueve por su almacén, interpretando imágenes y viendo diferentes aspectos de cada una. El ojo corpóreo simplemente transmite información: «la imagen de la retina no cambia», y la identidad del observador, lo que lo «diferencia» de otros espectadores, se localiza en el ojo de la mente: «los ojos físicos ven todos igual, pero... los ojos mentales reflexionan sobre su propia individualidad» (p.34).

La relevancia que inviste al estudio de las imágenes de la educación inclusiva es la presión que ejerce en todos sus ámbitos de desarrollo, incidiendo fundamentalmente en las fuerzas de regulación que dan vida a la cópula entre ontología y visualidad; esto es, el modo en que una singular expresión existencial articula un determinado modo de visualidad, afectando de manera especial a aquello que funge en términos de sistema de representación. En efecto, la educación inclusiva ha de aprender a contestar a "la pregunta por aquello que resulta de la división entre el poder y el "conocimiento de la cultura visual contemporánea, de los órdenes no discursivos de representación" (Mitchell, 2018, p.47). Lo que ella debe aprender a analizar es la relación entre iconología e ideología. Si bien, este objeto de análisis ha sido extensamente abordado por W.J.T. Mitchell, su aplicación al estudio de las condiciones imagéticas/imaginales de la educación inclusiva, así como, a las políticas de la diferencia no constituye un campo explorado, especialmente cuando intentamos comprender qué tipo de campo de representación articula este particular género académico y movimiento sociopolítico. Sabemos que consagra un campo diferente de interpretación, lo que necesitamos comprender es su funcionamiento y el tipo de visualidades que de ello pueden emerger, especialmente cuando muchas de sus imágenes o, particularmente, sus fenómenos son visualizados a través de usos epistémicos de falsa consciencia. ¿Qué características adoptan la descripción iconográfica de sus objetos análisis y/o fenómenos de investigación?

No podemos negar que la educación inclusiva en tanto campo de investigación ha producido imágenes, muchas de las cuales, obedecen a una articulación propia de falsa consciencia, a una matriz epistemológica falsificada que prolifera del error más exitoso en su comprensión. Si bien, estas imágenes han contribuido a trivializar y/o contaminar los sentidos del campo, muestran cierta dificultad para fracturar el régimen de sensibilidad al que se comprometen derribar. De modo que, coexiste una estrategia que captura y oprime la comprensión de la real imagen de lo inclusivo, un género que confirma la presencia de un archipiélago de visualidades de difícil definición, puesto que, en ella se entrecruzan diversas formas de sensibilidades, problemas de análisis que, producto de su plasticidad sus objetos visuales no son de fácil focalización y ubicuidad en un determinado marco interpretativo. Son objetos y visualidades que, dada su plasticidad, son disputadas por diversos campos de estudio. Gracias a la metáfora 'archipiélago visual' (Ocampo, 2025) es posible documentar dichos

mecanismos de plasticidad, aun cuando, las imágenes que ensamblan la comprensión visual de lo inclusivo se juegan en la construcción de una imagen a develar, una que involucra la integración de múltiples imágenes. Es en el ensamblaje de diversas imágenes -todas ellas, en movimiento- que podemos ver sus reales preocupaciones e influencias. Estas no son sólo imágenes que reflexionan sobre sí mismas y sus mecanismos de entrelazamiento, develando la manera en que diversos problemas se amalgaman, ubicándose en posiciones estratégicas para mostrarnos un determinado pasaje de problemas. Es una imagen que contiene diversos objetos de representación que, gracias al movimiento y al entrelazamiento cauteloso de sus problemas confirma la emergencia de una imagen que se construye a sí misma entre múltiples representaciones, es más, muchas de sus imágenes confirman la presencia de lecturas contrarias de posibilidades infinitas destinadas a alterar el régimen de sensibilidad dominante. ¿Cuál es el contenido de dichas representaciones?, ¿cuál es el patrón de formación que prolifera de dicha imagen?, ¿de qué manera envuelve y/o captura al observador?, ¿cuál es la eficacia de esta imagen o de esta operación imaginal?

Conclusiones

El interrogante acerca de las imágenes de la educación inclusiva debe ofrecer un marco de análisis para comprender su naturaleza y encontrar vías de reflexión a su alrededor. Si estas imágenes son utilizadas para reflexionar, en algún momento responderán. Sin duda alguna, las imágenes de la educación inclusiva responden, sólo que, en ocasiones, son incapaces de contener lo que dicen denunciar, lo que confirma su daño imaginal. Sus imágenes hablan, alteran y descentran la realidad, son atravesadas por un patrón de autoreflexividad que nos muestra la forma en la que es introducido el lenguaje en marco de acción e interpretación. La educación inclusiva en tanto meta-imagen es el resultado de una operación en la que el discurso y la representación entran en contacto, despliega un efecto de mutualidad (Didi-Huberman, 2010), nos mira, nos interroga, nos habla, al tiempo que, el espectador es capaz de contestar a su interpelación. La meta-imagen sugiere un análisis intrincado entre palabra e imagen. La ‘e’ es donde reside el verdadero valor heurístico de la operación. Examinemos en qué consiste esto. No perdamos de vista la advertencia: “la transversalidad de las meta-imágenes les brinda una movilidad por todas las disciplinas, sean científicas o no generando interrogantes sobre su relación e intersección con nuestra experiencia visual” (Mitchell, 2019, p.30), cuya tarea es formalmente descriptiva e incluso, el vínculo que prolifera entre discurso y representación visual posibilita la contraposición[11]. La imagen/texto que construye la educación inclusiva posee la capacidad de abrir el imaginario. Para contestar a este llamamiento, resulta fecundo entender qué es lo que representan sus imágenes, qué tramas imagínales se abren y que rutas de análisis nos invitan a seguir, así como, lo que ellas provocan entre sus prácticas y, particularmente, en sus objetos de análisis. Lo cierto es que, las representaciones visuales que podemos documentar respecto del género aquí analizado, se mueven a través de una espacialidad heterogénea de transiciones alterativas que abandonan la fuerza de la mímesis y el

[11] Esta es la base de un problema de orden post-lingüístico.

calco –esta empresa es fundamentalmente evidente en el régimen visual introducido por la estructura de conocimiento falsificada de la educación inclusiva o la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de educación especial–. El mundo visual de la educación inclusiva enfrenta una obstrucción en sus medios de representación, frente a tal tensión es necesario aprender a estabilizar tal fenómeno para *des-ambiguar* la diversidad de fragmentos que enmarcan el problema. En efecto,

> […] el trabajo con las imágenes implica una "práctica crítica" que busca deponer la imposición de sentidos desde un "discurso maestro" de interpretación reducida (llámese mímesis, hermenéutica, semiosis, comunicación), para colocarla en el umbral de lo ilegible, de lo indescifrable. Por supuesto, no estamos avalando una teoría de lo inefable; como dijimos más arriba, se trata de considerar las relaciones cruzadas como aquella instancia que le otorga a la imagen un carácter inestable, que la proyecta desde el ámbito de "objeto a ser estudiado" al ámbito en que "pueden querer o pensar". Se trata de un ámbito en que no solo y simplemente representan, sino que representan en la medida en que logran salirse del esfuerzo por "disciplinarizarlas" (en los dos sentidos del término) (Mitchell, 2017, p.43).

A través de los argumentos: a) un género herido imaginalmente, b) una imagen que es incapaz de contener aquello que denuncia y c) un archipiélago de imágenes que confirman un exceso de perspectivismo y de normatividad, siendo esta última confirmada mediante la tarea de agitar los mecanismos de representación de sus imágenes y, con ello, aprender a des-disciplinar sus dispositivos visuales. La meta-imagen que construye la educación inclusiva alberga diversos mensajes que nos remiten a otros mensajes, en una misma imagen coexisten a través de ritmos de aceleración diferentes diversos mensajes. Se trata de un espacio en que la imagen "se inscribe tanto con su densidad de "vórtice", sus silencios y reticencias, como con su densidad de generar reflexividad, su estado permanente de "imagentexto" (Mitchell, 2009, p.23).

El estudio de las imágenes de la educación inclusiva nos invita a 'des-disciplinar' su práctica analítico-metodológica, o bien, quitar el piso edipizador al discurso hegemónico que se imbrica en sus cualidades visuales, que consagra un discurso maestro que norma y eclipsa las unidades de inteligibilidad de su horizonte de sentido. Cuando sus fuerzas de interpretación se juegan en torno a la mímesis, la copia o el calco, incurrimos erróneamente en la transliteración de las cualidades visuales de lo especial o del régimen normo-céntrico de la diferencia, reduciendo a la interrogante acerca de la naturaleza de su praxis visual a un estatus de indescifrable. El estudio académico de las imágenes de la educación inclusiva puntaliaza en torno a lo que éstas desean o piensan. Cuando pensamos sus funciones "desde el contenido se fuerza su multiplicidad, sus desvaríos y silencios, para acomodarlo al código o marco teórico de una disciplina" (Hernández y Quijano, 2022, p.167). Castramos la proliferación de interpretaciones elaboradas en sentido reducidos, con el objeto de recuperar "la descripción de la forma, un vocabulario de la forma, impelida solo a describir lo que se presenta mediante una sofisticación de las imágenes" (Hernández y Quijano, 2022,

p.168) del género académico y del movimiento sociopolítico etiquetado como educación inclusiva.

La tarea es aprender a mostrar cada uno de sus objetos teóricos, empíricos y de análisis tal como son, esta premisa es parte de una erótica de las formas visuales de lo inclusivo, lo que en palabras de Sontag (2005), "consistir en mostrar cómo es lo que es, inclusive qué es lo que es y no en mostrar qué significa" (p.39). La educación inclusiva debe esforzarse por develar la lógica que sustenta su cultura visual que inaugura una praxis crítica que opera en una dirección diferente. Tanto su objeto como su imagen visual articula potencialidades infinitas a través de su acto interpretativo. Lo sugestivo es que cada una de las imágenes de la educación inclusiva se vuelven altamente resonantes, puesto que, poseen la capacidad de hablar o contar con un lenguaje para asumir la multidimensionalidad de diversos problemas sociales y/o culturales. El lenguaje de estas imágenes entraña una capacidad enunciativa diferente, confirmando que estas, poseen "una voz y una poética de la enunciación" (Mitchell, 2017, p.53) y, con ello, legitimar analíticamente diversas clases de representación visual con la noción misma de metaimagen, identificando "las categorías de análisis para trazar "el momento de la instancia" de una episteme" (Hernández y Quijano, 2022, p.168). Las representaciones visuales que articula la educación inclusiva en tanto objeto y campo de investigación y estrategia analítica son de carácter abiertas y heterogéneas, desplegando "un modo de pensar según conceptos, y desplegar su imagen para su entendimiento, deparando para la actual teoría de la representación la de ser explicación y experimento, acto mismo de representación" (Hernández y Quijano, 2022, p.171).

Referencias bibliográficas

Bal, M. (2018). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal.

Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.

Bal, M. (2025). *"El pensamiento en imagines, en imaginar, en "imagar": la conexión estrecha entre el análisis cultural y al análisis visual"*. Conferencia magistral impartida el día 30 de enero de 2025, en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), en el marco de su Programa de Postdoctorado en Teoría Crítica de la Educación Inclusiva en el Sur Global. Santiago de Chile, Chile.

Borsani, M. E. (2021). *Rutas decoloniales*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Cantarero, D. (2017). *Inquietar el ver. La metaimagen como herramienta crítica dentro de la investigación en Artes Visuales*. Recuperado el 27 de diciembre de 2024 de: https://riunet.upv.es/entities/publication/eb773040-3d5f-4da7-998c-9015e83e2b70

Culp, E. (2024). *"Pedagogías de la imaginación: interfases y materialidades de la inclusión"*. Conferencia magistral impartida el 11 de junio de 2024, en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Santiago de Chile, Chile.

Didi-Huberman, G. (2010). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial.

Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI.

Hernández, E. & Quijano, O. (2022). "Giro pictórico y representación visual en W. J. T. Mitchell"; en: Hernández, E. & Quijano, O. (Comp.). *Indagaciones sobre imagen y representación visual*. (pp.165-211). Buenos Aires: Teseo.

Mitchell, W.J.T. (2005). "No existen medios visuales"; en: Brea, J. L. (Ed.) *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. (pp.17-25). Madrid: Akal.

Mitchell, W.J.T. (2008). *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*. Madrid: Akal.

Mitchell, W.J.T. (2016). *Iconología. Imagen, texto e ideología*. Bs. As., Capital Intelectual.

Mitchell, W.J.T. (2017). *¿Qué quieren las imágenes?* Madrid: Sans Soleil Ediciones.

Mitchell, W.J.T. (2018). Introduction: travelling images. Recuperado el 23 de junio de 2024 de: https://manchesteruniversitypress.co.uk/wp-content/uploads/2018/07/9781526126641_sample.pdf

Mitchell, W.J.T. (2019). *La ciencia de la imagen. Iconología, cultura visual y estética de los medios*. Madrid: Akal.

Ocampo, A. (2019). *Incluir. Un verbo intransitivo*. Recuperado el 15 de junio de 2025 de: https://revista.ecfrasis.com/2019/11/20/incluir-un-verbo-intransitivo/

Ocampo, A. (2021). *La educación inclusiva y el problema del gobierno de sus signos*. Recuperado el 26 de diciembre de 2024 de: https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/157

Ocampo, A. (2023). Construcción visual y semiótica de la educación inclusiva. *Resistances. Journal of the Philosophy of History*, v.4, n.8, 1-19.

Ocampo, A. (2024). "¿Cómo se construyen las imágenes de la inclusión?: notas para la reorganización de lo visible"; en: Vercellino, S. (Comp.). *Problemas actuales en el campo de la educación inclusiva*. (pp.16-42). Santiago: Fondo Editorial CELEI.

Ocampo, A. (2025). *Nomadismos visuales, un archipiélago de imagético. El estudio de las imágenes de la educación inclusiva*. (en prensa). Barquisimeto: UPEL.

Nancy, J. L. (2002). La imagen – lo distinto. *Revista Laguna*, 11, 9-22.

Soto, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Santiago: Metales Pesados.

Sontag, S. (2005). *Contra la interpretación y otros ensayos.* Buenos Aires: Alfaguara

Biodata

Aldo Ocampo González: Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Se formó como Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención "Cum Laude" por la Universidad de Granada, España. Posee, además, un Post-doctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil, Postdoctorado en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia por la Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia y Postdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensiones onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), México. Dirigió entre marzo de 2022 a julio de 2024, el Grupo de Investigación Latinoamericano sobre Educación Inclusiva (GILEI). Profesor de Postgrado (Postdoctorado, Doctorado y Maestría) en diversas universidades de Latinoamérica. Actualmente, dirige el Grupo de Trabajo sobre teoría crítica del Sur Global y el Grupo de Trabajo sobre Estudios Críticos de la Educación Inclusiva.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 179-190
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16790853
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16790853
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 15-04-2025 · Aceptado: 17-06-2025

La formación profesional en España más allá de los Institutos de Educación Secundaria. Una propuesta didáctica desde las especialidades de Ciencias Sociales[1]

Vocational Education in Spain beyond Secondary Schools. A didactic proposal from the fields of Social Sciences

Nekirajiapala karaloutamaajana España yalattata jünain ekirajiapülee yaletüttatsü. Wanee ju'ulakia ekirajaa jünainjee jumuloula Atüjalaa Wayuuma'a

Ismael Piazuelo-Rodríguez
https://orcid.org/0000-0002-0017-9261
ismaelpiazuelo@unizar.es
Universidad de Zaragoza, España

Eloy Bermejo-Malumbres
https://orcid.org/0000-0003-2614-6641
e.bermejo@unizar.es
Universidad de Zaragoza, España

Ana Gloria Peñate Villasante
https://orcid.org/0000-0003-3987-6950
ana.penate@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Resumen

El presente artículo aborda los desafíos y oportunidades de la formación profesional para personas con discapacidad en España, destacando la limitada oferta formativa adaptada y la escasa preparación del profesorado en este ámbito. Tiene como objetivo proponer una secuencia didáctica a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio para estudiantes cuya especialidad es la Formación Profesional. Esta experiencia fomenta la conexión entre Universidad y realidad educativa, al tiempo que contribuye

[1] Agradecimientos. Esta publicación es resultado de una estancia de investigación realizada por los autores Ismael Piazuelo Rodríguez y Eloy Bermejo Malumbres, de la Universidad de Zaragoza, en colaboración con la Universidad de Matanzas, donde fueron acogidos por la doctora Ana Gloria Peñate Villasante. La estancia ha sido posible gracias al apoyo del Grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales ARGOS-IUCA (S50_23R) del Gobierno de Aragón y a la financiación de las Ayudas para Proyectos e Iniciativas de Cooperación al Desarrollo en el ámbito universitario de la Universidad de Zaragoza.

a formar un profesorado más preparado y sensible para responder a la diversidad del alumnado en formación. Iniciativas como esta son esenciales para avanzar hacia una educación más inclusiva, equitativa y transformadora.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, discapacidad, formación del profesorado, Formación Profesional.

Abstract

This article addresses the challenges and opportunities of vocational training for people with disabilities in Spain, highlighting the limited supply of adapted training and the poor preparation of teachers in this field. It aims to propose a didactic sequence through the Service-Learning methodology for students whose speciality is Vocational education. This experience fosters the connection between the University and the educational reality, while at the same time contributing to the training of teachers who are better prepared and more sensitive to respond to the diversity of students in training. Initiatives such as this are essential to move towards a more inclusive, equitable and transformative education.

Keywords: disability, Service-Learning, teacher training, Vocational education.

Palitpütchiru'u

Ashajalaakat tüü ojuupatsü ju'ulanajia jee jajapulajana nekirajia karaloutamaajana wayuu kamojuashii chaya España, eere ji'iyatatawalüin nnojolüin ekirajiapala napúla na kalecheshiikana jee nnojolüin ekirajülii atüjashii jüpüla nekirajia na pounuashiikana. Jülüjaka jaa'in e'iyataa wanee jukua'ipawoi ekirajaa jünainjee jü'yataayapala Atüjaa Akaalijalü ekirajaashii eekana katüjalain Jikirajaayapala Karaoutamaajana. Kashanalaakat tüü kainalasü antanaje'eria Ekirajiapülee Müleusükat jümaa tü eekalü julu'upünaa ekirajiapüleekalüirua, jümaayale jujunain jünain ekirajaa ekirajülii atüjatatawatchii jee kaa'inshii jüpüla juchuntaala mainmapulu nakua'ipa ekirajaashiikana jünain ekirajawaakat. A'yatawaa maka'aka jaa'in tüü, anasü jüpúla kajaalüpaa jünainmüin wanee ekirajawaa kounejaaralü, wanaawakualü jee kawanajaaralü.

Pütchi katsüinsükat: Atüjalaa Akaalijia, komojulaa, nekirajia ekirajülii, nekirajia karaloutamaajana.

Introducción

El presente trabajo está orientado a explorar y responder a necesidades formativas concretas dentro del ámbito de la Formación Profesional (FP).

La *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948) hace referencia a conceptos de igualdad de todos los seres humanos (Artículo 1) y al derecho a la educación (Artículo 26). Estos dos elementos aparecen como una constante en la mayor parte de los principios básicos o las legislaciones de los países democráticos, incluyendo la *Constitución española* (1978). Ninguno de los dos textos hace concesiones en lo relativo al origen o las circunstancias de cada persona; en su condición de universales, estos derechos deberían garantizarse para todos y todas, y los diferentes Estados, así como las organizaciones internacionales deben ser garantes de

su cumplimiento. No obstante, la realidad es que no todas las personas tienen el mismo acceso a la educación, ni siquiera cuando se rigen por las mismas leyes (UNESCO, 2020; Casares Marcos y Vidal Prado, 2023), ni tampoco se cumple plenamente este principio de igualdad, que en algunos casos debería denominarse más bien equidad (OECD, 2018; Sahlberg y Cobbold, 2021).

Uno de los casos más clásicos de discriminación en la historia de la educación es el que se produce hacia las personas con discapacidad (UNESCO, 2020; Goodley, 2025) quienes han visto vulneradas sus posibilidades de aprender en todas las etapas educativas, especialmente, en las postobligatorias (Dolmage, 2017; Goodley, 2025).

El presente trabajo parte de la identificación de dos problemas. En primer lugar, la falta de oportunidades de acceso al mundo laboral para las personas con discapacidad. Esto ocurre, en muchas ocasiones, por la escasa oferta de formación para el empleo adecuada a sus necesidades. En segundo lugar, se detecta un desconocimiento sobre las opciones profesionales para ejercer como docente de FP especializado en la atención a personas con discapacidad, el cual está relacionado, en parte, con la ausencia de contenidos específicos en la formación del futuro profesorado de FP. También influye la falta de claridad sobre las competencias necesarias para desempeñar dicha función.

En este artículo, se analiza la situación de la FP para personas con discapacidad en España para, posteriormente, proponer una secuencia didáctica a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio para estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, concretamente de aquellos cuya especialidad es la FP, concretamente Administración, marketing, turismo, servicios a la comunidad y FOL. Los objetivos son los siguientes:

1) Familiarizar al alumnado del máster con la variedad de realidades de la Formación Profesional en España.
2) Diseñar actividades adaptadas a la diversidad del alumnado de Formación Profesional.
3) Establecer vínculos entre la Universidad y las instituciones que se dedican a la formación de personas.

Marco teórico

Formación Profesional y discapacidad en España

En España, las personas con discapacidad disponen de programas de FP, adaptados a sus necesidades; no obstante, estos no logran cubrir completamente la demanda existente. Para comprender esta situación, se requiere considerar la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social (Real Decreto Legislativo 1/2013), la cual establece la obligación para las empresas, tanto públicas

como privadas, que cuenten con 50 o más empleados, de incorporar al menos un 2 % de personas con discapacidad en su plantilla.

Esta legislación, largamente esperada y exigida por colectivos y asociaciones de personas con discapacidad, representa un avance significativo en materia de inclusión. Sin embargo, aunque constituye un paso positivo para el reconocimiento de los derechos de este colectivo, no responde plenamente a las demandas del mercado laboral y, en muchos casos, la inclusión no se materializa de manera efectiva, sino que se limita al cumplimiento obligatorio por parte de las empresas.

Esto se produce porque con frecuencia muchas personas con discapacidad que desean incorporarse al mercado laboral, no pueden hacerlo debido a su falta de formación. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2024), la tasa de empleo de las personas con discapacidad en 2023 fue del 28,5%, frente al 66,3% de la población sin discapacidad. La tasa de actividad fue del 35,5% (65,7 puntos menos que en la población sin discapacidad), mientras que la tasa de desempleo alcanzó el 19,7%, muy superior a la de la población general (12,0%). Estas cifras muestran una mejora respecto a años anteriores, pero siguen evidenciando una exclusión estructural que se agudiza por la falta de oportunidades formativas adecuadas.

Según el preámbulo de la Ley de ordenación e integración de la Formación Profesional, la función de este nivel educativo es capacitar a las personas para encontrar empleo y, de esta manera, poder desarrollarse en plenitud; de hecho, hace referencia expresa a las personas con discapacidad (Ley 8/2021, de 2 de junio). Para ellos y ellas, en todos los niveles postobligatorios -incluyendo la Universidad- se reserva un 2% de las plazas y existen diversos programas para atender sus necesidades desde el enfoque de la inclusión (Álvarez-Mercado, 2018). No obstante, hay un porcentaje de miembros del colectivo de personas con discapacidad que, si bien necesitan desarrollar competencias para el empleo, los ciclos formativos de Grado Medio o Grado Superior no se adecúan a sus necesidades. Para este colectivo existen otras formaciones, como los certificados de diferentes grados (parciales, de competencia o de profesionalidad), o especialmente, los PCI (Programas de Cualificación Inicial), correspondientes al grado D y destinados a personas -no necesariamente con discapacidad- que, por diversas razones, no han completado con éxito la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y necesitan una vía alternativa para continuar su formación.

Estos programas tienen como finalidad proporcionar una primera cualificación profesional básica que facilite tanto la inserción al mercado laboral como constituir un primer paso en la formación que pueda derivar en la iniciación de una FP de Grado Medio. Pese a contar con esta opción, uno de los requerimientos para acceder a ella, es no haber obtenido el título de ESO, lo cual entra en conflicto con el espíritu de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) y la nueva posibilidad de obtener la titulación, aun cuando se tienen adaptaciones curriculares significativas; lo cual, si bien va en la línea de la educación inclusiva, equitativa y para todos y todas, en ocasiones ha limitado las posibilidades de las personas con discapacidad que desean cursar estudios de PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) tras su paso por la ESO.

Este tipo de oferta formativa oficial la aportan instituciones tanto públicas como privadas (normalmente fundaciones o asociaciones subvencionadas total o parcialmente con fondos públicos especializadas en el trabajo con personas con discapacidad). Sin embargo, las plazas que ofrecen y los recursos de los que disponen suelen ser insuficientes para satisfacer las necesidades que demanda la población (González-Badía y Cazorla-Martín, 2022). Además, por un lado, las familias están frecuentemente desinformadas y con ausencia de orientación al respecto; y, por otro, los psicopedagogos que las asesoran, se encuentran faltos de recursos y formación para orientar y capacitar a las familias, analizar su situación personal y ser capaces de tomar las mejores decisiones (Del Toro-Arias y Díaz-Echevarría, 2024).

De igual forma, pese a que existe una concienciación y sensibilización creciente respecto a la discapacidad, la formación específica para los docentes en esta materia sigue siendo escasa o inexistente y los futuros docentes frecuentemente terminan su máster habilitante sin herramientas suficientes para intervenir adecuadamente en contextos educativos diversos (Gil-Hernández, 2017).

Propuestas y experiencias de Formación Profesional inclusiva

Pese a la escasez de recursos y los problemas, existen numerosos ejemplos de buenas prácticas en materia de inclusión de personas con discapacidad en la FP y también algunas propuestas para cambiar los modelos que actualmente existen hacia la inclusión que, en general, critican la implementación de políticas de inclusión por ineficaces o insuficientes e invitan a repensar la ciudadanía de las personas con discapacidad, revisando a fondo la realidad y reconociendo y corrigiendo las diferentes formas de exclusión que aunque han cambiado y evolucionado, todavía existen (Kauppila et al., 2020).

Bartram y Cavanagh (2019) llegan a proponer un replanteamiento integral y abogan por abordar esta cuestión de manera holística, formando tanto al profesorado como a empleadores, gerentes y compañeros de trabajo en elementos claves para la inclusión tales como la supervisión adaptada, la comunicación efectiva o el refuerzo positivo. Se trataría de un cambio total que afectaría tanto a la legislación como a elementos clave de las relaciones laborales y señalan este camino como el único para lograr una inclusión real y efectiva, lo cual es urgente y necesario para lograr una sociedad más justa y equitativa.

En este mismo sentido, Mella-Méndez (2023) sostiene que la Formación Profesional debe entenderse como un derecho fundamental y propone la puesta en marcha de medidas antidiscriminatorias tanto durante la etapa formativa como en el posterior acceso al empleo. Estas medidas deben basarse en ajustes individualizados y acciones afirmativas que garanticen el acceso, la participación y la permanencia de las personas con discapacidad, primero en los distintos niveles de la FP y, posteriormente, en el ámbito laboral. Además, el autor recalca en la necesidad de una corresponsabilidad compartida entre los centros educativos, las administraciones públicas y las empresas para avanzar hacia un modelo verdaderamente inclusivo. Elementos como la figura del

tutor dual, las adaptaciones curriculares, la creación de entornos accesibles y la sensibilización de docentes y empleadores se presentan como componentes clave para alcanzar una inclusión plena y efectiva.

No basta con eliminar barreras físicas, es imprescindible transformar los marcos normativos, organizativos y culturales para hacer del sistema formativo un espacio verdaderamente inclusivo.

Tanto en el contexto español, como en el intencional, se han publicado diversas iniciativas prometedoras para la inclusión de personas con discapacidad en FP. Estas propuestas muestran avances y también evidencian la persistencia de barreras importantes. Una de las líneas más trabajadas es la transformación de los entornos y metodologías para crear condiciones que favorezcan una inclusión real desde edades tempranas. En este sentido, se han identificado como factores clave el rediseño de los espacios escolares, la flexibilización de las metodologías docentes y la mejora de la comunicación entre el sistema educativo y las familias (Alcaraz-García, Verdú-Vázquez y Gil-López, 2023).

De otra parte, se destaca la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado tanto en el conocimiento técnico sobre la discapacidad como en el desarrollo de competencias inclusivas más amplias que les capaciten para adaptar, crear materiales accesibles y gestionar aulas diversas. Concretamente, se reclama una formación más práctica, con experiencias reales de contacto con el alumnado con discapacidad en entornos de secundaria y FP, así como vínculos más sólidos entre las universidades y los centros educativos especializados (Gaintza-Jauregi et al., 2023).

Entre las buenas prácticas, encontramos proyectos de éxito relacionados con la gamificación y la introducción de la Realidad Aumentada en las aulas (Tan, et al., 2022), con una versión adaptada de la metodología de aprendizaje por indagación (Ruiz-Munzón et al., 2023), así como con iniciativas institucionales integrales como las del Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC) en Nicaragua, que ha desarrollado un modelo de formación profesional inclusiva y de calidad basado en competencias (Zúniga-Moreno y King-Sing, 2023).

Metodología y métodos

El estudio parte del análisis crítico de fuentes documentales (marco legislativo, literatura científica y estudios previos sobre inclusión educativa y formación del profesorado) como método teórico, y se complementa con una propuesta didáctica basada en la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS), que funciona a la vez como técnica de intervención.

En el componente empírico, se incorporan diversas herramientas de evaluación —rúbricas, listas de cotejo, autoevaluaciones, coevaluaciones y grupos focales— orientadas a valorar la pertinencia y el alcance formativo de la propuesta. Mediante su aplicación, se recogen evidencias significativas sobre el desarrollo y la vivencia de la experiencia pedagógica en contextos reales de enseñanza, sustentadas en la interacción

directa entre el estudiantado del máster y aquel con discapacidad de los centros educativos colaboradores.

Este diseño pretende potenciar el aprendizaje del profesorado en formación, y, a la vez, reflexionar críticamente sobre el impacto de las intervenciones de aprendizaje-servicio en la mejora de las competencias en inclusión. Con todo ello, se trata de vincular la investigación educativa con la transformación social y la inclusión educativa, de forma coherente con los planteamientos de autores como Gil-Hernández (2017) y Mella-Méndez (2023), que abogan por una formación docente sensible y comprometida con la diversidad.

Propuesta didáctica

La propuesta está dirigida al estudiantado del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, específicamente a quienes cursan especialidades vinculadas con la Formación Profesional. Su desarrollo se plantea en el marco de las asignaturas orientadas al diseño de actividades didácticas, una vez cursados los módulos relativos a la legislación educativa.

El objetivo principal es brindar una experiencia formativa significativa a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS), en articulación con un centro educativo que atiende a alumnado con discapacidad, para favorecer así una aproximación real y comprometida a los principios de inclusión educativa, así como también que el alumnado del máster conozca la realidad de un centro educativo que imparte FP a personas con discapacidad, analice sus particularidades, diseñe propuestas de enseñanza adaptadas y las lleve a la práctica. Se trata de un proyecto de Aprendizaje-Servicio porque estos alumnos se enriquecen de la experiencia y el saber hacer de los profesionales del centro educativo, y a su vez, conocen ideas y nuevos enfoques de futuros docentes en formación.

El proyecto se desarrollará tras la finalización de los contenidos teóricos del curso y antes del segundo periodo de prácticas en centros educativos. Las sesiones se realizarán en horario lectivo e incluirán los siguientes momentos clave:

Tabla 1: Secuenciación didáctica

	Actividad	Explicación	Duración
1	Charla de la formadora y el antiguo estudiante de DFA	Una formadora del centro de referencia acudirá a la Facultad en horario de clase para ofrecer al alumnado una breve charla en la que presente su centro educativo y explique la labor que desempeña con sus estudiantes con discapacidad. Esta actividad estará acompañada por las intervenciones de un antiguo estudiante que aportará su visión. Voy por aquí	1,5 horas

2	Explicación y preparación de la intervención	En el horario de clases prácticas, el alumnado, por grupos, diseñará actividades con contenidos de sus especialidades adaptadas a personas con discapacidad; contarán con información de cada uno de los grupos, posteriormente llevarán a cabo estas actividades y dispondrán de materiales y bibliografía específica para su realización	Dos sesiones de tres horas
3	Evaluación formativa del profesorado	Tras la primera entrega del diseño de la actividad, el profesorado evaluará los trabajos y les hará un *feedback* para mejorar los resultados y el aprendizaje	-
4	Puesta en práctica de las actividades	El alumnado desarrollará las actividades diseñadas en diversos grupos en el centro educativo de referencia.	1 hora
5	Evaluación	El alumnado, con el apoyo del profesorado realizará una evaluación de las actividades diseñadas y de su implementación. Se tratará de un *focus group* que será grabado y transcrito (previo consentimiento informado del alumnado) para su posterior análisis.	1 hora

Fuente: elaboración propia.

Estas actividades formarán parte de la evaluación continua del alumnado con su porcentaje de calificación correspondiente.

Tabla 2: Proceso de evaluación

INICIAL	FORMATIVA	FINAL
Con carácter previo a la intervención, en el desarrollo de las clases teóricas relativas al diseño de actividades y la atención a la diversidad, se le preguntará al alumnado acerca de sus conocimientos previos sobre los contenidos a trabajar y el nivel de desarrollo de sus competencias para conocer el punto de partida de su aprendizaje-	En primer lugar, el profesorado asesorará y guiará a los grupos a través de la supervisión constante de su trabajo en las sesiones dedicadas a tal efecto durante las clases prácticas. También, realizará una primera evaluación del resultado del diseño y aportará un *feedback* con carácter previo a la implementación de la actividad diseñada.	Se evaluará la versión final del diseño de la actividad atendiendo a criterios de pertinencia, viabilidad, originalidad y aplicación de la teoría. También se evaluará la intervención a través de diversos instrumentos. Finalmente se evaluará el proyecto completo en post de su mejora y su replicabilidad en cursos posteriores.

Fuente: elaboración propia.

Como instrumentos de evaluación, se emplearán rúbricas diseñadas ad hoc para valorar el diseño de la actividad, las cuales deberán ser entregadas previamente a su puesta en práctica y a la consideración de los aspectos relacionados con la atención a la diversidad. Asimismo, se utilizarán listas de cotejo durante la intervención y en la sesión de evaluación de las actividades. Complementariamente, se aplicarán estrategias de autoevaluación y coevaluación por parte del alumnado, con el fin de analizar el funcionamiento grupal como componente integral del proceso de evaluación y calificación.

La evaluación del proyecto se llevará a cabo al finalizar su implementación, a partir de distintos niveles de análisis. Se considerarán las valoraciones emitidas por el estudiantado a través de procesos de autoevaluación, coevaluación y participación en grupos focales; así como la evaluación realizada por el profesorado y el informe proporcionado por el centro educativo colaborador, solicitado a sus responsables. Esta evaluación tiene como propósito valorar el impacto de la iniciativa, así como los aprendizajes adquiridos por el estudiantado del máster en términos de desarrollo profesional y competencias inclusivas.

Discusión

La propuesta planteada atiende dos necesidades clave del sistema educativo actual, en primer lugar, abordando el problema de falta de formación en materia de discapacidad del profesorado y, por otro lado, ofrecer al alumnado de FP con discapacidad una educación inclusiva, accesible y de calidad. Uno de los principales déficits de la formación del profesorado es la escasa preparación práctica del futuro docente para atender adecuadamente a la diversidad (Gil-Hernández, 2017; Gainza-Jáuregi, et al., 2023). En este contexto, el Aprendizaje-Servicio se consolida como una herramienta eficaz para generar actividades y experiencias que desarrollan las competencias con un enfoque práctico, con un contacto directo con contextos reales y necesidades concretas.

La iniciativa se articula con los principios normativos vigentes en materia de inclusión educativa y atención a la diversidad, así como con los planteamientos promovidos desde la academia que defienden un enfoque holístico y por la implicación activa de los distintos agentes educativos (Bartram y Cavanagh, 2019). En este sentido, se contempla la participación conjunta de la universidad, el profesorado en formación, los centros educativos, el personal docente en ejercicio y el alumnado con discapacidad.

La inclusión educativa en el ámbito de la FP solo será viable si se consolida una formación inicial docente que integre, de manera transversal, competencias orientadas a la atención a la diversidad. En ausencia de un profesorado formado y sensibilizado, cualquier avance de carácter normativo o estructural, por innovador o actualizado que sea, corre el riesgo de quedar limitado en su aplicación efectiva (Gil-Hernández, 2017; Álvarez-Mercado, 2018).

Además, esta experiencia incentiva un cambio actitudinal significativo en el profesorado en formación, que pasa de una visión teórica de la inclusión a una comprensión más empática y realista de las barreras que enfrentan las personas con

discapacidad (Gil-Hernández, 2017). Este contacto directo con la diversidad permite desarrollar habilidades técnicas y actitudes de compromiso, respeto y sensibilidad, básicas para una práctica educativa verdaderamente inclusiva.

Conclusiones

El modelo representa un ejemplo de cómo tender puentes entre la teoría y la práctica docente, estableciendo puentes entre la Universidad con otros centros educativos, como también entre el profesorado en formación y su futuro alumnado.

Entre los principales retos se encuentran la urgencia de aumentar los recursos destinados a la formación inclusiva, superar la división y falta de comunicación entre instituciones y garantizar una oferta educativa que responda a las verdaderas necesidades de una población rica en diversidad, pero necesitada de instrucción y de apoyo. No obstante, también existen oportunidades: el creciente interés institucional por la equidad materializado en la declaración de intenciones que supone la legislación reciente, el desarrollo de metodologías inclusivas adaptadas y la apertura de espacios de colaboración interinstitucional representan un esperanzador camino hacia el progreso.

Educar para la inclusión, transforma y mejora la vida del alumnado con discapacidad, también cambia las percepciones, la ética y la práctica del futuro profesorado y, como consecuencia, de la sociedad en general. Apostar y apoyar propuestas inclusivas es sembrar, desde los diferentes niveles de formación, los valores de justicia, equidad y compromiso que toda sociedad democrática debe trabajar por alcanzar

La replicabilidad de esta propuesta en otros contextos formativos resulta altamente viable, siempre que exista una colaboración efectiva entre universidades y centros educativos especializados (Mella-Méndez, 2023). Además, su incorporación como parte estructural del currículo formativo del profesorado contribuiría a consolidar una cultura de inclusión sostenida en el tiempo. Apostar por estas experiencias, mejora la formación individual, que puede inspirar cambios sistémicos en la manera en que se concebe y practica la docencia inclusiva.

Referencias bibliográficas

Alcaraz-García, S., Verdú-Vázquez, A., y Gil-López, T. (2023). Condicionantes espaciales en el aula de educación secundaria. El caso español. *Anales de Edificación*, *8*(1), 6-14.https://doi.org/10.20868/ade.2022.5016

Álvarez-Mercado, A. L. (2018). Atención a la diversidad en la formación profesional. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, *4*(4), 175–180. https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.15.

Bartram, T. y Cavanagh, J. (2019). Re-thinking vocational education and training: Creating opportunities for workers with disability in open employment. *Journal of Vocational Education & Training, 71*(3), 339–349. https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1638168.

Casares Marcos, A., y Vidal Prado, C. (2023). *Equidad e igualdad de oportunidades educativas: Gratuidad, inclusión, no discriminación y escolarización equilibrada en la regulación de los conciertos educativos* [Informe jurídico externo]. Save the Children España.

Del Toro-Arias, Y. y Díaz-Echevarría, Y. (2024). Psicopedagogía y educación especial: Formación profesional para la orientación familiar de educandos con discapacidad intelectual. *Revista Varela*, *24*(67), 41–47. https://doi.org/10.5281/zenodo.10429177.

Dolmage, J. T. (2017). *Academic Ableism: Disability and Higher Education*. University of Michigan Press.

Gaintza Jauregi, Z., Álvarez-Rementería Álvarez, M., y Waitoller, F. R. (2023). Una inclusión selectiva: el caso de las enfermedades raras. *Educatio Siglo XXI, 41*(2). https://doi.org/10.6018/educatio.564631

Gil-Hernández, S. (2017). Perfil actitudinal de alumnos del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria ante la Discapacidad. Estudio comparativo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 10*(1), 133-146.

Goodley, D. (2025). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. Sage Publications.

González-Badía, J. y Cazorla-Martín, B. (2022). *Estudio sobre la atención a la discapacidad en la Formación Profesional*. Real Patronato sobre Discapacidad. https://www.siis.net/documentos/ficha/582155.pdf

Instituto Nacional de Estadística (2024). *El empleo de las personas con discapacidad. Explotación de la Encuesta de Población Activa y de la Base Estatal de Personas con Discapacidad. Metodología y descripción general de la operación.* https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_C&cid=1254736055502&idp=1254735976595&menu=ultiDatos.

Kauppila, A., Lappalainen, S., & Mietola, R. (2020). Governing citizenship for students with learning disabilities in everyday vocational education and training. *Disability & Society, 36*(7), 1148-1168 https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1788512.

Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Mella-Méndez, L. (2023). Formación profesional y medidas antidiscriminatorias para las personas con discapacidad: algunos aspectos de interés. En L. Mella Méndez (Dir.), *La formación profesional para la empresa y la sociedad del siglo XXI: puntos críticos* (pp. 159–206). Editorial Aranzadi.

OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264073234-en.

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

Ruiz-Munzón, N., Barquero, B., & Bosch, M. (2023). Adaptación de un recorrido de estudio e investigación para el desarrollo profesional de estudiantes con discapacidad cognitiva. *Revista CIDUI*, *2023*, 1–9. https://doi.org/10.58277/acup.416840.

Sahlberg, P., y Cobbold, T. (2021). Leadership for equity and adequacy in education. *School Leadership & Management, 41*(4–5), 447–469. https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1926963.

Tan, B.-L., Guan, F. Y., Leung, I. M. W., Kee, S. Y.-M., Devilly, O. Z. y Medalia, A. (2022). A gamified augmented reality vocational training program for adults with intellectual and developmental disabilities: A pilot study on acceptability and effectiveness. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 966080. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.966080.

UNESCO. (2020). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718.

Zúniga-Moreno, J. A. y King-Sing, R. A. (2023). Formación profesional inclusiva y de calidad para el desarrollo integral de las personas con discapacidad en Nicaragua. *Revista de Educación de Nicaragua*, *3*(6), 125–137.

Biodata

Ismael Piazuelo-Rodríguez: Doctor en Ciencias de la Educación, Grupo de Investigación ARGOS. Docente en la Universidad de Zaragoza, España. Área Didáctica de las Ciencias Sociales.

Eloy Bermejo-Malumbres: Doctor por la Univesidad de Zaragoza y la Università degli Studi di Palermo. Grupo de investigación ARGOS. Docente en la facultad de Educación, Universidad de Zaragoza, España. Área Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ana Gloria Peñate Villasante: Doctora por la Universidad de Matanzas. Profesora de Educación Superior en Universidad de Matanzas, Cuba.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 191-205
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16790865
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16790865
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 15-04-2025 · Aceptado: 17-06-2025

Ciudadanía multicultural y derechos de propiedad Intelectual: bordadoras indígenas en América Latina y Guerrero

Multicultural Citizenship and Intellectual Property Rights: Indigenous Embroiderers in Latin America and Guerrero

Katata'awakana akua'ipaa otta jaalii nekiiru'ujeejatü wayuu: osonulii Amerika Latinaje'ewalii müsia Guerrero

Paola Isabel Boleaga Ocampo
https://orcid.org/0009-0000-8836-5271
paolaboleaga@uagro.com
Universidad Autónoma de Guerrero, México

Resumen

La apropiación de las creaciones y diseños textiles y culturales de los pueblos originarios de México y América ha ido en aumento durante la última década (Mújica, 2018; Parra y Marcial, 2021), lo que ha llevado a los pueblos indígenas a adoptar estrategias de resistencia cultural para proteger sus saberes e identidades culturales. Estas estrategias extractivas neoliberales chupacabras (Gálvez y Luque, 2019), y xenófobas incluyen desde el cabildeo hasta el registro de propiedad intelectual, elementos fundamentales en la organización de aquellos pueblos que han experimentado la apropiación cultural por parte de empresas nacionales y transnacionales cómo Zara y Benetton. Estas prácticas, estrategias y habitus Bourdieu (1996), afectan los derechos culturales de los pueblos originarios de Oaxaca y Guerrero en México, así como el de los pueblos mapuches en Chile y en Argentina o el de los pueblos amazónicos, está lógica de explotación cultural extractiva impide, además, el reconocimiento, la visibilizarían y el derecho a la remuneración por sus saberes. En este sentido, se teoriza que estas prácticas influyen positivamente en la destrucción del patrimonio y de los derechos culturales de los pueblos originarios y en consecuencia en la generación de los espacios multiculturales (Kymlicka, 1996), imposibilitando a su vez las políticas del reconocimiento del otro (Taylor, 2009). Desde esta perspectiva, el objetivo del presente artículo, consiste en un primer momento identificar, describir y explicar las practicas depredatorias que atentan contra la identidad y el patrimonio cultural de las mujeres ñoomda-tu un savi para en un segundo momento proponer un modelo multicultural e intercultural que permita la vinculación positiva y en equidad de género, clase y etnicidad de los productos étnicos de las mujeres amuzgas en los circuitos capitalistas globales, la metodología aplicada fue de carácter cualitativa validada desde un enfoque crítico. Las técnicas de recolección de datos fueron las entrevistas semi-estructuradas y la etnografía situada.

Palabras clave: Ciudadania Multicultural, Saberes ancestrales, Propiedad Intelectual.

Abstract

The appropriation of textile and cultural creations and designs from indigenous peoples of Mexico and America has been increasing over the last decade (Mújica, 2018; Parra and Marcial, 2021), which has led indigenous peoples to adopt cultural resistance strategies to protect their knowledge and cultural identities. These neoliberals, extractive, chupacabra (Gálvez and Luque, 2019) and xenophobic strategies include everything from lobbying to the registration of intellectual property, fundamental elements in the organization of those peoples who have experienced cultural appropriation by national and transnational companies such as Zara and Benetton. These practices, strategies and habitus of Bourdieu (1996) affect the cultural rights of the indigenous peoples of Oaxaca and Guerrero in Mexico, as well as those of the Mapuche peoples in Chile and Argentina or the Amazonian peoples. This logic of extractive cultural exploitation also prevents recognition, visibility and the right to remuneration for their knowledge. In this sense, it is theorized that these practices positively influence the destruction of the heritage and cultural rights of indigenous peoples and consequently the generation of multicultural spaces (Kymlicka, 1996), making policies of recognition of the other impossible (Taylor, 2009). From this perspective, the objective of this article is, first, to identify, describe and explain the predatory practices that threaten the identity and cultural heritage of the ñoomda-tu un savi women and, second, to propose a multicultural and intercultural model that allows for a positive and equitable connection of the ethnic products of Amuzga women in global capitalist circuits based on gender, class and ethnicity. The methodology applied was qualitative and validated from a critical perspective. The data collection techniques were semi-structured interviews and situated ethnography.

Keywords: Multicultural Citizenship, ancestral knowledge, Intellectual Property.

Palitpütchiru'u

Jouutsu ma'in mma'ulu tü eme'raakat jaa'u na'yataaka na wayuukana Meejikoje'ewaliikana otta America Latinaje'ewaliikana jünain a'anaa otta e'inaa (Mújica, 2018; Parra y Marcial, 2021), nachajaaka nachecheraain na wayuukana jaa'ujee jaa'innüin ti'a jüka na'yataain, naa'inmajüin tü natüjaakat aapüleerua otta nakua'ipa juulia. Wanee ayu'laa noulia wayuu ma'aka wanee chupacabras (Gálvez y Luque, 2019), otta kaleramaajatü, yootiraashi jüchiirua müsia nashajirüin nayain kaku'malain, kasa cho'ujaaka jüpüla naa'ínmajüintüin natüjala na wayuukana e'rüinakat asütünaa noulia natüjala jutuma a'yate'eria mulo'uyuu antakaa noumainpa'a, yalaje'ewalü otta wattaje'ewalü, ma'aka Zara otta Benetton. Aa'inraakat tüü, akua'ipaa otta kiraa jünain Bourdieu (1996), jümaliasü najutu wayuu namaiwajana julu'u tü mma Oaxaca otta Guerrero cha Mexico, otta müshi'a ya Mapuchekana cha Chile otta Argentina müshi'a na cha Amazonas, Asütünüsü nakua'ipa noulia, nnojoliika ne'raajünüin nayain kaku'malain otta atüjaain jüpüleerua tü oikünakat, nnojotsü ne'rüin jülia shiimüinsükat na'yataain, maliasü atumaa atüjaa nama'anakat. Jaa'ujee ti'a, ajatteerü atüjalaa jümaiwajatü natuma wayuu otta maliyeenü naya atumaa jümaa namaiwajana katüjalain otta katata'awain tü akua'ipa jümaa katülain kasa jümaiwajatü (Kymlicka, 1996), mayaatüneena aa'u atumaa (Taylor, 2009). Jünainjee tü, achajaakana jüka ashajuushikat tü palajanale'eya ayaawataa, aküjaa jüchiki otta aküjaa jamakua'ipalüin jüsünnakaa noulia wayuu ti'a, mayaatünaka naya jutuma jümaa nayain kakoroloin na jieyuu ñoomda-tu jüpüla wane'eya aküjüneesü jüchiki wanee a'yatawaa jümaa katatawa'a akua'ipaa otta antirawaa akua'ipaa eere wanaawain najutu na a'yataakana, jaitakajee jaraliyuuin naya, ja'yainjanain na jieyuu amuzgas oikakana kasa natüjalakaa jümaiwa, achajaaushi tü

aküjünakat achiki jüka “método cualitativo” münakat, ayaawatuushi jünain kasa akotchojunakat jüpüla jüshanüinjatüin, ma’aka türa asakiraa otta e’rajaa jaa’u tü aa’innakat.

Pütchi katsüinsükat: wayuu nojutumaajana, katata’awa akua’ipaa, atüjalaa jümaiwajatü, nakorolo nekiiru’ujeejatü.

Introducción

La ciudadanía multicultural se erige como un concepto fundamental en la búsqueda del reconocimiento y respeto hacia la diversidad cultural en sociedades contemporáneas. En América Latina, donde coexisten una rica variedad de grupos indígenas, este concepto adquiere una dimensión especial al abordar la defensa y promoción de los derechos culturales y económicos de estas comunidades. En particular los bordados tradicionales, que son una manifestación artística y cultural única, representan no solo un medio de expresión estética sino también un patrimonio colectivo que encierra historias, creencias y conocimientos ancestrales.

Sin embargo, las mujeres indígenas enfrentan desafíos significativos en el reconocimiento de sus derechos de propiedad intelectual sobre estos productos culturales. A medida que el mercado global se interesa por el arte indígena, surge la necesidad imperiosa de establecer marcos legales que protejan sus creaciones y aseguren que los beneficios derivados de su trabajo sean justos y equitativos.

Este trabajo explora la intersección entre la ciudadanía multicultural y los derechos de propiedad intelectual, destacando la importancia de validar y proteger el legado cultural de las mujeres indígenas a través del reconocimiento de sus derechos.

El problema central, se basa en la falta de reconocimiento y protección de los derechos de propiedad intelectual de las mujeres indígenas sobre sus bordados tradicionales en América Latina. Siendo estas manifestaciones culturales vitales para la cohesión social, la identidad y el patrimonio, no cuentan con los marcos legales necesarios para salvaguardar su trabajo y diseños, que aseguren un reconocimiento justo en un mercado global que se apropia de sus saberes y técnicas.

La justificación del tema es en varios sentidos: es un tema muy actual, por lo que se promueve el reconocimiento de la diversidad multicultural así como la importancia de proteger las manifestaciones artísticas ancestrales, como lo son el bordado, el tejido, y el hilado en telar de cintura que proporciona identidad a una comunidad, por lo que al validar estas expresiones como artes textiles únicas se contribuye a la preservación del patrimonio cultural de cada región a lo largo y ancho de América Latina.

El tema también pone en la escena la justicia social y los derechos humanos, se visibiliza la lucha de estas comunidades para obtener reconocimiento y respeto por su trabajo, promoviendo la equidad al procurar que las mujeres bordadoras indígenas y sus comunidades sean las encargadas de decidir sobre el uso y explotación de sus creaciones y diseños, al fomentar la sostenibilidad en sus comunidades y la

compatibilidad que les permita incluirse por sus propios medios a la escena global. Se proporciona evidencia de la importancia de los derechos socioculturales y económicos de estas comunidades, para que puedan abogar por reformas legales que les beneficien, fomentando un mayor respeto hacia su cultura y sus derechos que construyen sociedades incluyentes y equitativas.

En resumen, la relevancia de esta investigación es que se promueve el reconocimiento cultural, el impulso del desarrollo económico sostenible compatible y la influencia en políticas públicas al generar conciencia social sobre las comunidades indígenas en América Latina.

Antecedentes

Si bien desde los noventa del siglo pasado, la ciudadanía multicultural ha sido definida por Kymlicka, García Canclini, Viveros Vigoya y Lozano Alvarado y a pesar de que han aportado, desde sus contextos, mayor especificidad al concepto las particularidades interseccionales de las mujeres bordadoras indígenas no han sido del todo exploradas.

En cuanto a la protección de los derechos de propiedad intelectual de sus bordados tradicionales, en un análisis de constante creación y en ciernes, si bien en teoría existe el reconocimiento de sus derechos como ciudadanas, en la práctica rara vez se fusiona el derecho, la justicia social y el alcance económico para proteger sus diseños y técnicas, por el contrario empresas como Carolina Herrera, Nike, The Pottery Barn, Michael Kors, Zara y el caso mediático[1] más reciente de Anis Samanez e incluso desde la academia se ha construido un discurso global que perenniza la apropiación cultural, fomentando y validando el extractivismo epistémico.

Objetivos

El objetivo general es analizar la relación que existe entre la ciudadanía multicultural y los derechos de propiedad intelectual de las mujeres indígenas en América Latina. Por lo que es sustancial evaluar el impacto del reconocimiento legal sobre los derechos culturales y económicos de las comunidades indígenas, descubrir como los bordados tradicionales contribuyen a la identidad cultural y económica de estas mujeres para finalmente proponer recomendaciones para proteger legalmente dichas creaciones.

[1] En el mes de noviembre del 2024 se desató una controversia en redes sociales que involucra a las mujeres de la comunidad Shipibo-Konibo en el Perú y la diseñadora peruana Anis Samanez junto con el Editor de Vogue Latinoamérica José Forteza, quienes en el marco del evento ORIGENES 2024 realizado por la Asociación de moda sostenible en Perú, mantuvieron en el panel de discusión una postura desde el privilegio que ciertos diseñadores de empresas de alto nivel replican para con las verdaderas creadoras de los diseños ancestrales, a través de un discurso meramente extractivista, sin un entendimiento o respeto por el contexto y significado de los elementos en el diseño, perpetuando el estereotipo, y explotando a las culturas originarias sin darles ni la remuneración ni el crédito por sus diseños. (elbuho.pe, 2024) N. del A.

Hipótesis

La hipótesis es que la falta de un marco legal adecuado para la protección de los derechos de propiedad intelectual de las mujeres bordadoras indígenas, limita su capacidad para obtener beneficios económicos justos y el reconocimiento cultural. En este sentido las variables independientes que se consideran son: la ausencia, existencia e insuficiencia de marcos legales que protejan los derechos de propiedad intelectual del interés del mercado global en los diseños textiles de estas mujeres bordadoras indígenas. Mientras que las variables dependientes son el reconocimiento y el respeto hacia sus creaciones, así como los beneficios económicos derivados de la comercialización de sus bordados, textiles, técnicas o diseños que se relacionan con su conocimiento ancestral.

Ciudadanía Multicultural

La ciudadanía multicultural ha evolucionado significativamente desde finales del siglo XX, como menciona Kymlicka (1996) este concepto ha ampliado la comprensión de la ciudadanía para incluir la diversidad cultural como parte esencial de una democracia fortalecida. En el ámbito global, los conceptos de inter, multi y trans-culturalidad comienzan a tomar forma reconociendo la importancia de estas dinámicas en la cohesión social y política.

En el contexto latinoamericano García Canclini (1989) explora la dinámica de las culturas en constante proceso de cambio y mezcla, introduciendo el concepto de hibridación. Este enfoque desafía las narrativas tradicionales de progreso y desarrollo, mostrando como las culturas locales reinterpretan y resisten las influencias globales. La globalización, aunque impuesta por culturas dominantes, también permite a las comunidades mantener y reinterpretar sus identidades culturales.

Viveros Vigoya (2016) propone, desde una perspectiva de género, feminista y postcolonial, el enfoque de la interseccionalidad como parte indispensable para el análisis de las diferentes formas de opresión y privilegios que se entrelazan y afectan las vidas de las personas. A través de la comprensión de las experiencias de las mujeres racializadas en América Latina, Viveros Vigoya incorpora una perspectiva decolonial que cuestiona las estructuras de poder y las narrativas dominantes impuestas por el colonialismo y el neocolonialismo. Este enfoque revaloriza las culturas, así como los conocimientos indígenas y afrodescendientes.

En teoría el reconocimiento de la diversidad multicultural ha avanzado tomando fuerza para dar voz a las comunidades indígenas y a las minorías raciales, por lo que, en diversas regiones de Latinoamérica, en el siglo XXI, los movimientos sociales por el reconocimiento de la autonomía y la auto adscripción han ido cobrando impulso.

Ejemplo de ello es el caso de Chile donde la constitución de 1980 reconoce la diversidad cultural y étnica del país, aunque la implementación efectiva se encuentre a discusión, por lo que en este nuevo siglo se plantea la posibilidad de una reforma a la

constitución que refleje la multiculturalidad de este país (Gajardo Falcón y Morales Cerda, 2024).

Mientras que sus vecinos del cono sur: Argentina, reconoce la diversidad cultural y étnica en su Constitución de 1994, a través del movimiento de derechos indígenas que logró reformar la constitución en su artículo 75 para que se reconociera la preexistencia étnica y cultural de los 35 pueblos indígenas que aun sobreviven, los cuales representan solo un 2.38% del total de la población que viven en 1590 comunidades en todo el país según el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (Re.Na.C.I.) Los tres ejes de acción reconocidos han sido: el derecho al territorio mediante la ley 26.160, el Desarrollo comunitario que brinda apoyo a proyectos productivos y comercialización de sus producciones y la Participación y consulta, que es el asesoramiento jurídico a las comunidades (SDH, 2017).

Otro claro ejemplo es el de Bolivia, que en el 2009 reconoció a sus 36 naciones indígenas y afrodescendientes para pasar a ser un país multicultural y plurinacional, el camino tomo algún tiempo, comenzando con la ratificación del Convenio 169 de la OIT a favor de los pueblos indígenas en 1991, para que en 1994 la Constitución Política del Estado conformara al país como multiétnico y pluricultural, en 1996 la ley del Servicio Nacional de Reforma Agraria (INRA) añadió en su Artículo 3: La igualdad de derechos entre hombres y mujeres, para la administración, uso, aprovechamiento y tenencia de la tierra. Mientras que para el 2004 se promulgó la Ley de Agrupaciones Ciudadanas y Pueblos indígenas, aceptando la participación de éstos en elecciones municipales, prefectorales y generales (Mamani Subirana, 2020).

Según Higuera Jiménez (2018) y Moreno Parra (2011) en Colombia, la Constitución de 1991 fue un hito importante ya que se reconoce y protege la diversidad étnica y cultural del país, escapando del etnocentrismo, el Estado se compromete a proteger, el derecho a la identidad, a la igualdad, a la propiedad colectiva y a la subsistencia de los grupos étnicos y culturales en un contexto global.

En Perú también la constitución de 1993 reconoce los derechos de los pueblos indígenas y promueve la preservación de sus culturas andinas, amazónicas, afroperuanas y sus lenguas, se han implementado políticas para proteger y promover la diversidad cultural (Palomino Manchego, 2016)

Caso particular es el Salvador donde el reconocimiento de la diversidad multicultural ha sido gradual, y aunque no hay una ley específica que aborde el tema, se han implementado políticas y programas para promover la inclusión y el respeto por las culturas indígenas como los pipil y los lenca, teniendo en consideración que es un país con una marcada homogenización cultural (Figueroa, 2022).

En contraparte con este último país mencionado, México tiene un largo camino recorrido en este tema, siendo un país multicultural con una rica diversidad étnica y cultural, sin embargo, es raro que desde 1917 no estén reconocidos los derechos de los pueblos indígenas que promuevan la preservación de sus culturas y lenguas, y como teoría ideológica liberal se instauró hasta 1992 a través de la reforma del artículo 4 constitucional.

En un contexto local, Lozano Alvarado (2010) nos menciona que en el 2014 se hace el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y afromexicanos en la constitución estatal en Guerrero, y se reforma el artículo 8 que sustenta la identidad multiétnica pluri lingüística y pluricultural del estado, mientras que el articulo 9 garantiza el derecho a la libre determinación y autonomía. En este sentido, se hace un avance significativo en los proyectos de integración indígena, tales como la UPOEG, que proclama la integración política, es en el 2015 que en Ayutla de los libres se instauran las primeras elecciones por usos y costumbres. Mientras que la CRAC-PC se seguía orientando hacia la autonomía y resistencia para la justicia y la dignidad de los pueblos originarios.

En este contexto, mediante un análisis coyuntural, se pudo distinguir a los actores que intervienen en los escenarios a corto, mediano y largo plazo en referencia a este reconocimiento de la ciudadanía multicultural y el camino hacia el derecho de propiedad intelectual, por lo que el presente trabajo examina dichos escenarios.

Derechos de autor, propiedad intelectual y extractivismo cultural.

El objetivo, de este apartado de la investigación, es explorar el reconocimiento de los derechos de propiedad intelectual de las bordadoras indígenas latinoamericanas guardianas de conocimientos ancestrales que se expresan mediante códices bordados. A través de ellos, no solo se preservan tradiciones culturales si no que se crean formas nuevas de resistencia cultural y empoderamiento frente a las dinámicas globalizantes.

Zarzuri (2007) menciona que, existe un desplazamiento del sistema de mercado mundial por una política policéntrica, agudizada por la globalización tecnológica que posibilita "el final de los distanciamientos geográficos", es donde la globalización cultural también la acompaña, por lo que lo local y lo global se complementan y habría que anteponer una "política emancipadora de la globalización".

Tomando esto como base, se considera necesario el que se dé el reconocimiento legal para la protección de las creaciones de las mujeres indígenas, confrontar abiertamente la apropiación indebida, y con ello asegurar que se beneficien justamente por su trabajo, para contribuir al fortalecimiento de sus comunidades y la preservación del patrimonio cultural.

Marcas como Carolina Herrera con la colección que se apropia del bordado de Tenango, Nike con la apropiación del arte huichol, The Pottery Barn (una de las marcas más lujosas en Estados Unidos) que se ha apropiado de los bordados y tejidos otomíes, y que paradójicamente son producidos en China, Michael Kors y el diseño de "jerga" mexicana, Zara, la empresa española que ha plagiado las flores de Aguacatenango en Chiapas, han abusado desmedidamente de las creaciones originales de estos pueblos, y se excusan de la apropiación so pretexto de ser un patrimonio cultural sin registro que regule el uso y distribución de los mismos.

Además, hay que añadir las apropiaciones de parte de políticos y empresarios locales, que se apropian del patrimonio cultural de las comunidades indígenas y

afrodescendientes, al utilizar sus diseños como inspiración, sin retribuirles a las artistas indígenas lo que diseñan y elaboran desde tiempos ancestrales (MXC, 2022).

Para Vasquez y Cojtí (2020), los pueblos indígenas siguen resistiendo los embates de una sociedad global hiperconsumista, desde el extractivismo en sus territorios hasta la apropiación de sus conocimientos culturales, que es una realidad que se vive en el día a día, donde los empresarios "descubren" pueblos indígenas para su explotación, mediante la táctica que muestra el producto como creación propia o reinventada por parte del apropiador. Mientras que el beneficio económico queda para estos últimos, la comunidad que durante siglos ha preservado sus creaciones siguen inmersos en un racismo y explotación sistemática que invisibiliza su participación y sus derechos.

Algunos ejemplos de lucha contra la apropiación ilegítima e ilegal son la Unión de Médicos Yageceros de la Amazonía Colombiana (UMIYAC), que se conforma por el pueblo Cofán, Inga, Siona, Coreguaje y Kämsa Biya en el sur de Colombia, quienes han denunciado el uso de la Ayahuasca indiscriminadamente en retiros espirituales, ceremonias y escuelas de chamanismo ajenas totalmente a la cultura (Vasquez y Cojtí, 2020).

Uno de los casos exitosos que Vásquez y Cotjí mencionan en su artículo es el del Pueblo Khoi y San en Sudáfrica que desde el 2019 ganó la negociación de regalías por haber sido el primer pueblo en explorar y conservar el conocimiento de los usos del té de Rooibos (zacate rojo), siendo el primer caso de reconocimiento legal del conocimiento ancestral por pueblos indigenas.

En Bolivia los movimientos indígenas han logrado victorias sustanciales, como es el caso de la comunidad indígena Isiboro-Secure contra proyectos extractivistas que amenazaban su territorio y cultura, en tanto que en Chile la comunidad Mapuche ha tomado acciones de resistencia que amenazaba a sus tierras ancestrales, de igual forma en Argentina la comunidad guaraní creo una Reserva Ecológica llamada Costanera Sur, que reconoce y protege las prácticas culturales de la comunidad guaraní.

El caso de Levi´s y el colectivo Draco Textil en México marca una exitosa colaboración entre los artistas locales y la empresa transnacional dando el reconocimiento hacia dicho colectivo en la colección que incluye bordados tradicionales Oaxaqueños.

Los derechos de autor son una forma de proteger las creaciones originales, mientras que la propiedad intelectual abarca un rango más amplio que incluye patentes, marcas y diseños que pueden industrializarse, en Latinoamérica estos temas son complejos debido a la diversidad cultural y las luchas de reconocimiento de identidades como pueblos multiculturales de las diversas comunidades indígenas.

Escobar (2012) en Colombia, hace una crítica hacia el desarrollo enfocándose en la "sustentabilidad" que aboga por una mayor inclusión de las culturas locales en los procesos de creación y protección del conocimiento.

En México, Boleaga Ocampo y Sandoval Hernández (2024) y en Bolivia Rivera Cusicanqui (2018), coinciden en que debe hacerse la discusión sobre la relación que

existe entre el conocimiento indígena, los derechos de autor y la propiedad intelectual, abogando por el reconocimiento de las prácticas culturales como formas legales y legitimas de conocimiento y saber.

En Argentina, desde finales del siglo XX se está analizando como las políticas de propiedad intelectual afectan a las comunidades indígenas y su cultura, por lo que se están promoviendo alternativas que respeten sus derechos (Gould y Gruben, 1995).

El reconocimiento de los derechos de propiedad intelectual de las bordadoras indígenas latinoamericanas es un paso crucial para salvaguardar no solo sus creaciones artísticas sino también sus conocimientos ancestrales y su identidad cultural.

La globalización ha traído oportunidades, pero también desafíos ya que, si bien la tecnología puede facilitar la difusión de las artes textiles ancestrales, ha permitido también la apropiación indebida por parte de marcas y actores empresariales que se benefician del extractivismo de sus bienes culturales.

Es fundamental que se establezcan políticas que garanticen la protección legal de las creaciones indígenas, los ejemplos de resistencia y éxito en los diferentes países mencionados demuestran que, a pesar de los obstáculos, se sigue luchando por los derechos y el patrimonio cultural que sobrevive.

Esta promoción de un enfoque inclusivo en la propiedad intelectual, que respete y valore a sus autores originales, es esencial para la construcción de un futuro más equitativo, sostenible y compatible donde lo local y lo global coexistan en armonía.

Mecanismos de protección legal

México ha sido pionero en la creación del Sistema de Derechos de Autor, que no solo protege las obras de artistas locales, sino que también contempla, en teoría, la protección de las obras indígenas a través de la Ley Federal del Derecho de Autor. Este marco legal es fundamental para asegurar que las expresiones culturales y creativas de las comunidades originarias sean reconocidas y resguardadas (Hernández de la Torre y Villaseñor Tinoco, 2020).

En Bolivia, la situación avanza hacia un reconocimiento más profundo con la Ley de Derechos Colectivos de los Pueblos Indígenas, que otorga a las comunidades la capacidad de proteger su patrimonio cultural y sus conocimientos tradicionales. Este avance legal representa un paso significativo hacia el pleno reconocimiento de los derechos indígenas, al permitir que las comunidades tengan voz en la gestión y preservación de su cultura. (Zegarra Argandoña, 2024)

Por su parte, Perú ha implementado el proyecto “Cultura Viva”, que busca promover el uso responsable del patrimonio cultural. Este programa permite a las comunidades indígenas gestionar sus propios recursos culturales, fomentando así una relación más equitativa y respetuosa entre el patrimonio cultural y su uso (CulturaVivaComunitaria, 2013).

En Argentina, la aprobación en 2019 de una ley que protege el patrimonio cultural inmaterial de los 35 pueblos originarios es un hito importante. Esta legislación no solo permite a estas comunidades salvaguardar su conocimiento ancestral, sino que también les brinda una plataforma para expresar sus tradiciones y prácticas culturales (Otrocku et al., 2023).

Colombia, por otro lado, ha dado un paso significativo con la creación en el año 2000 del Comité Intergubernamental de la OMPI (Organización Mundial de Propiedad Intelectual) sobre Propiedad Intelectual y Recursos Genéticos, Conocimientos Tradicionales y folklore. Este comité ha trabajado para establecer marcos regulatorios internacionales que fomenten la protección de los conocimientos tradicionales y reconozcan su valor intrínseco (Tobón Franco, 2007).

En toda América Latina se observa un creciente proceso donde la ciudadanía multicultural y el reconocimiento de sus derechos de propiedad intelectual se entrelazan en un proceso de justicia y empoderamiento comunitario, si bien se busca proteger los derechos de estas comunidades, también se celebra y preserva la riqueza cultural diversa que representan. La justicia social y el empoderamiento comunitario son pilares en esta lucha del reconocimiento y respeto hacía las culturas originarias (Díaz Muñoz, 2022)

Metodología

Esta investigación utiliza el enfoque cualitativo de corte etnográfico y etnometodológico, proponiendo una metodología originaria expresiva[2], siguiendo las directrices de Scribano se utilizan los bordados de las mujeres Chi Metztli como una forma de expresión artística que refleja sus experiencias y memorias colectivas. Al igual que Scribano se emplea la lectura de sus dibujos, los diseños plasmados en sus bordados, interpretando y considerando símbolos, colores y temas recurrentes, utilizando justamente el enfoque hermenéutico para analizar los significados subyacentes

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos incluyen la observación participativa, entrevistas libres y a fondo, entrevistas semiestructuradas, croquis de diseño, registros en una bitácora de campo y el análisis de datos gráficos, auditivos y visuales con el software Atlas Ti.

Además, se consultan fuentes primarias, secundarias y terciarias para desarrollar el marco teórico. Se pone énfasis en la reconstrucción de la historia a través de narrativas que se basan en un enfoque subjetivo etnográfico originado en la microhistoria, lo que permite dar visibilidad a las voces de las propias protagonistas sociales.

[2] Adrián Scribano en su obra "El proceso de investigación social cualitativo", analiza en su subcapítulo Re-tomando las Sensaciones: Caminos Expresivos, la importancia de las expresiones artísticas como estrategias de investigación con métodos que vas desde el análisis del arte, la fotografía creativa, para capturar y analizar las experiencias y emociones de los sujetos en la investigación, que en un contexto tradicional que normalmente permanecen ocultos (Scribano, 2008)

Conclusiones

Las bordadoras indígenas en toda Latinoamérica son guardianas de su identidad cultural. A través de sus diseños, cuentan historias, preservan tradiciones y expresan su cosmovisión. La ciudadanía multicultural entonces, implica el reconocimiento y respeto de estos derechos, permitiendo que sus voces sean escuchadas y valoradas en la sociedad.

Es fundamental que se reconozcan los derechos de estas mujeres sobre sus creaciones, esto incluye el derecho a ser identificadas como las autoras originales de sus diseños. Ya que a menudo, sus obras son apropiadas sin su consentimiento, lo que lleva a un fenómeno de extractivismo cultural donde se explotan sus conocimientos sin compensación justa.

Para proteger sus creaciones, es esencial establecer mecanismos legales que permitan a las bordadoras registrar sus diseños como propiedad intelectual. Esto no solo les brinda protección legal, sino que también les da la oportunidad de beneficiarse económicamente de su trabajo.

Es importante fomentar la educación sobre la riqueza del arte indígena y la historia detrás de cada diseño. Al aumentar la conciencia sobre el valor cultural de estas obras, se pueden crear espacios donde se respete su labor y se apoye su desarrollo económico.

Desarrollar alianzas entre las bordadoras indígenas y otras organizaciones puede ayudar a crear un modelo sostenible que respete sus derechos. Esto podría incluir ferias artesanales, talleres o plataformas en línea donde puedan vender sus productos directamente al consumidor.

Es crucial dar visibilidad a las bordadoras indígenas en medios de comunicación, exposiciones de arte y eventos culturales para que su trabajo sea apreciado por un público más amplio. El apoyo del gobierno y la sociedad civil también es clave para fortalecer sus derechos socioculturales.

En el contexto local, la situación de las mujeres bordadoras amuzgas mixtecas de San Luis Acatlán representa un ejemplo significativo de la necesidad de la intersección entre la protección del patrimonio cultural y el empoderamiento de las comunidades indígenas.

La familia Chi-Metztli y el colectivo Tres hermanas, son conocidas por sus bordados que reflejan la rica tradición cultural de su localidad, por lo que la preservación de su legado ancestral por medio del arte enfrenta desafíos contemporáneos propios de la globalización, y la apropiación cultural desmedida.

En este contexto, el Sistema de Derechos de Autor en México, juega un papel crucial. Si bien la legislación busca proteger las obras artísticas en general, es vital que se adapte para el reconocimiento del trabajo de mujeres anónimas como es el caso de la familia Chi-Metztli, quienes no solo crean arte, también cuentan historias y transmiten saberes a través de sus bordados.

Enfoques e iniciativas como "Cultura Viva" en Perú muestran cómo se puede fomentar el uso responsable del patrimonio cultural permitiendo que las mismas comunidades gestionen sus propios recursos, al apoyar estas medidas se contribuye a la promoción y comercialización de las obras de colectivos de mujeres Ñoomda, Na Savi, Nahuas y Mepha garantizándose que los beneficios económicos permanezcan en la comunidad y contribuyan al bienestar familiar.

Al igual que en Bolivia donde la Ley de Derechos Colectivos ha permitido a las comunidades proteger su patrimonio cultural, es fundamental que, en México, en Guerrero se fortalezcan los mecanismos legales para salvaguardar no solo los derechos individuales, sino también los derechos colectivos de grupos locales como la familia Chi-Metztli y el colectivo Tres Hermanas, dándoles voz en el mercado cultural y reconocimiento por la contribución de la diversidad cultural en el país.

Finalmente, el trabajo del Comité Intergubernamental de la OMPI sobre Propiedad Intelectual y Recursos Genéticos puede servir como un modelo para avanzar hacia una mayor protección de los imaginarios, creencias, saberes, simbolismos y conocimientos tradicionales. Al reconocer y valorar el arte textil como un conocimiento tradicional y un recurso cultural valioso, se fomenta no solo su preservación, sino también el empoderamiento económico y social de mujeres como las de la familia Chi- Metztli.

De esta manera, se teje una red donde el patrimonio cultural se convierte en un medio para fortalecer las comunidades originarias, donde las historias de las mujeres bordadoras indígenas son testimonios poderosos del potencial transformador que surge cuando se reconocen y respetan los derechos socioculturales.

Referencias bibliográficas

Boleaga-Ocampo, P., & Sandoval-Hernández, F. (2024). ¿El arte de la costura, el hilado, el tejido y el bordado como convivencia violenta? Pensamiento, palabra y obra, (32), 1–18. https://doi.org/10.17227/ppo.num32-21847

Bourdieu, P. (1996). El sentido práctico (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI Editores.

Cultura Viva Comunitaria (2013). Conclusiones, resoluciones y plan de trabajo del 1er. Congreso de Cultura Viva Comunitaria en Bolivia. Plataforma Puente Cultura Viva Comunitaria.

Díaz Muñoz, A. (2022, julio 22). Apropiación cultural en la industria de la moda y el papel que juega la PI. Ponsip. https://ponsip.com/ip-news/colombia/apropiacion-cultural-en-la-industria-de-la-moda-y-el-papel-que-juega-la-pi/

El Búho (2024, noviembre 5). ¡Me querían cobrar! ElBúho.pe. https://elbuho.pe

Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. Revista de Antropología Social, 21, 32–62. https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2012.v21.40049

Figueroa, C. (2022, noviembre 18). Del eurocentrismo a la diversidad cultural. La Prensa Gráfica. https://www.laprensagrafica.com/opinion/Del-eurocentrismo-a-la-diversidad-cultural-20221117-0069.html

Gajardo Falcón, J., & Morales Cerda, N. (2024). El desafío de la multiculturalidad en la interpretación de los derechos fundamentales: Un análisis del caso chileno. Estudios Constitucionales, 22(1), 3–29. https://doi.org/10.4067/s0718-52002024000100003

Gálvez, A., & Luque-Brazán, J. C. (2019). Capitalismo de chupacabras en una era post-política y post-migratoria. Huellas de la Migración, 4(7), 109–138.

García Canclini, N. (1989). Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Grijalbo. https://monoskop.org/images/7/75/Canclini_Nestor_Garcia_Culturas_hibridas.pdf

Gould, D. M., & Gruben, W. C. (1995). El papel de los derechos de propiedad intelectual en el crecimiento económico. Economía Mexicana. Nueva Época, 4(2), 265–299. http://hdl.handle.net/11651/4225

Hernández de La Torre, J., & Villaseñor Tinoco, M. A. (2020). De los derechos de autor y pueblos originarios. Derecho Global. Estudios sobre Derecho y Justicia, 3(9), 107–130. https://doi.org/10.32870/dgedj.v0i9.168

Higuera Jiménez, D. M. (2018). Multiculturalismo y pluralismo en el constitucionalismo colombiano: El caso de la reinterpretación del mito en el diálogo intercultural u'wa. Vía Iuris, (25), 1–43. https://www.redalyc.org/journal/2739/273960279001/html/

Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía multicultural: Una teoría liberal de los derechos de las minorías. Paidós. https://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/bibliog/material_masculinidades_0314.pdf

Lozano Alvarado, J. (2010). La construcción de la ciudadanía indígena en México. En J. Russo (Ed.), Calidad democrática, formación ciudadana y comportamiento electoral (pp. 297–324). IFE.

Mamani Subirana, I. (2020, agosto 25). La interculturalidad en Bolivia. CIPCA. https://www.cipca.org.bo/analisis-y-opinion/cipca-notas/la-interculturalidad-en-bolivia

Marcial, D. (2021, mayo 31). México acusa a Zara de plagiar diseños indígenas. El País. https://elpais.com/mexico/2021-05-31/mexico-acusa-a-zara-de-plagiar-disenos-indigenas.html

Moreno Parra, H. A. (2011). Estado multicultural y derechos diferenciados en Colombia. Criterio Libre Jurídico, 8(1), 9–25. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7830070

Mújica, F. (2018). El tejido indígena en el diseño de moda actual: Una mirada entre el trabajo manual y la fabricación industrial. Pensamiento, palabra y obra, (20). https://www.redalyc.org/journal/6141/614164651005/html/

MXC. (2022). Marcas de moda que se han apropiado del diseño de la cultura indígena. MXC. https://mxc.com.mx/2022/10/28/marcas-de-moda-que-se-han-apropiado-del-diseno-de-la-cultura-indigena/

Otrocku, L., Torre, L., & Campot, A. (2023). Marco normativo, patrimonio inmaterial: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Perú, Uruguay. Centro de Patrimonio Inmaterial.

Palomino Manchego, J. F. (2016). La constitución multicultural peruana. LEX, 14(17), 57–80. http://dx.doi.org/10.21503/lex.v14i17.934

Parra, R. (2020). Moda étnica: Códigos ancestrales y propuestas contemporáneas. deSignis, (32), 123–132. https://doi.org/10.35659/designis.i32p123-13-indigena/

Rivera Cusicanqui, S. (2018). Un mundo chí'xi es posible: Ensayos desde un presente en crisis. Tinta Limón. https://tintalimon.com.ar/public/s7loyv7qkqkfy9tlizbaucrk6z67/pdf_978-987-3687-36-5.pdf

Scribano, A. O. (2008). El proceso de investigación social cualitativo. Prometeo. https://perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/Scribano_El-proceso-de-investigacion-social-cualitativo_cap-3_4_compressed.pdf

SDH. (2017, abril 20). Argentina multicultural. Gobierno de Argentina. https://www.argentina.gob.ar/noticias/argentina-multicultural

Taylor, C. (2009). El multiculturalismo y la política del reconocimiento. FCE.

Tobón Franco, N. (2007). Un enfoque diferente para la protección de los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas. Revista Estudios Socio-Jurídicos, 9(1), 96–129. https://www.redalyc.org/pdf/733/73390104.pdf

Vásquez, S., & Cojtí, A. (2020). Apropiación cultural: Otra forma de extractivismo en las comunidades indígenas. Cultural Survival. https://www.culturalsurvival.org/news/apropiacion-cultural-otra-forma-de-extractivismo-en-las-comunidades-indigenas

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. Debate Feminista, 52(2), 1–17.

Zegarra Argandoña, R. Á. (2024). Derechos de los pueblos indígenas en la historia constitucional de Bolivia. Revista LEX. Revista de Investigación en Ciencias Jurídicas, 7(24), 333–348. https://doi.org/10.33996/revistalex.v7i24.187

Zarzuri, R. (2007). Ciencias sociales en contextos de globalización o mundialización: Tensiones y desafíos. Revista de la Academia. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, (12). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7830070

Biodata

Paola Isabel Boleaga Ocampo: Doctoranda en Estudios Políticos y Sociales, CIPES UAGro Acapulco, Maestra en Ciencias Territorio y Sustentabilidad Social, CIPES UAGro. Acapulco, Arquitecta egresada del TecNM, presidenta fundadora Asociación Civil Ropa Sucia Guerrero A.C. Ultima publicación: Boleaga-Ocampo, P. I., & Sandoval-Hernández, F. (2024). ¿El arte de la costura, el hilado, el tejido y el bordado como convivencia violenta? (pensamiento), (palabra). Y Obra, (32), e21847. https://doi.org/10.17227/ppo.num32-21847.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 206-216
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16790873
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16790873
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 16-05-2025 · Aceptado: 27-07-2025

Impacto del método de lectura objetiva en estudiantes universitarios: análisis en la CUN[1], Santa Marta

Impact of the Objective Reading Method on University Students: Analysis at CUN, Santa Marta

Jaa'inraka tü Aashaje'era Lotusukoo namüin na ekirajaakana julu'u Molo'usukoo: asanaa tü CUN Santa Marta

Annabell Manjarrés Freyle
https://orcid.org/0009-0004-9859-7411
amanjarresf@unimagdalena.edu.co
Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia

Resumen

El propósito principal de esta investigación fue analizar el método de lectura objetiva en el nivel literal, diseñado por Herrera (2017), en los estudiantes matriculados en la asignatura Comprensión y Producción de Textos de la Corporación Unificada Nacional (CUN), sede Santa Marta. Previo a la implementación, se realizó una evaluación diagnóstica y una encuesta socioeconómica: la primera para identificar los niveles de comprensión lectora y la segunda, con el fin de relacionar los hábitos de lectura con los resultados obtenidos. El método se aplicó en distintos momentos del proceso académico: examen parcial 1, talleres y examen final. Los datos revelaron que el 65 % de los estudiantes mejoró su comprensión lectora literal gracias a las estrategias cognitivas empleadas. No obstante, las estrategias textuales no fueron plenamente comprendidas por aquellos con deficiencias en gramática y una actitud poco favorable hacia el aprendizaje.

Palabras clave: comprensión lectora, lectura objetiva, método de lectura, nivel de identificación, nivel literal.

[1] Corporación Unificada Nacional

Abstract

The general objective of this research was to evaluate the objective reading method at the literal level, proposed by Herrera (2017), in the students enrolled in the course Reading and Writing Skills at the Corporación Unificada Nacional (CUN), Santa Marta branch. Before applying the method, a diagnostic assessment and a socioeconomic survey were conducted: the former aimed to assess the students' reading comprehension levels, and the latter to correlate their reading habits with the results obtained. The method was evaluated at different stages: midterm exam 1, workshops, and final exam. According to the results, 65% of the students improved their reading comprehension at the literal level thanks to the cognitive strategies of the method. It was concluded that the textual strategies were not assimilated equally due to two reasons: a poor background in grammar and an unfavorable learning attitude.

Keywords: reading method, reading comprehension, objective reading, literal level, identification level.

Palitpütchiru'u

Ke'ireeka jaa'in tü achajawaakat atüüjawaa jaa'u kasa jia asanawaa jukua'ipa jamüin ji'yataain tü Aashaje'era Lotusukoo, nuku'malakat Herrera (2017), namaa na ekirajaakana aashajirakana jünain tü ekirajawaakat Comprensión y Producción de Textos de la Corporación Unificada Nacional (CUN), kepiakat Santa Marta, jüpülapünaa juttuin, aa'innüsü wanee jiyaawatia otta wanee jamüin nepijaaya: Palajatükaa jüpüla jütüjaaya jaa'u jetsüin natüjia jünain aashaje'era otta tü wanee, jüpüla jamüin ki'rale naya jünain aashaje'era jüchikijee jütüjaanüin jaa'u antünakat anain. Oo'ulakünüsü ti'a katata'awai eere jia atumaa jümaa nekiirajaain. Asakiraa palitchon 1, ekirajünüshii otta asakinnüshii jajattia. Atüjaana aa'ulu eein 65% na ekirajaakana anaataakana natüjia aashaje'eraa, akalüjaa ju'lakünüin tü atüjaakat jünain ekiiru'ujee. Eeka nnojolin atüjaanüin aa'u jupushua'a tü aashaje'ennakat natuma na me'raajüinkan jukua'ipa anüikiikat.

Pütchi katsüinsükat: ayaatawaa aashaje'eruushi, Lotoo aashaje'era, aashaje'eriaa, ayaawatia.

Introducción

Leer, como han señalado varios autores, es comprender los textos; este ejercicio requiere un conjunto de estrategias cognitivas y textuales que hacen competente a un buen lector. Es ampliamente conocido que la mayoría de los jóvenes en Latinoamérica ingresan a la universidad conscientes de que sus habilidades se limitan a sus conocimientos previos y a una formación gramatical poco rigurosa (Quintero y Vela, 2016). En Santa Marta, Colombia, el distrito donde se desarrolló esta investigación, los resultados de la formación académica se evidencian año tras año en las pruebas de estado Saber 11. En 2018, un año antes de llevarse a cabo la investigación, la ciudad ocupó el penúltimo lugar a nivel nacional, solo por delante de Quibdó, según el informe de calidad de vida *Santa Marta, ¿cómo vamos?* (2018). El mismo informe sugiere "desarrollar un plan de capacitación docente y de incentivos por resultados que permita y promueva mejoras en la enseñanza" (p. 24). Asimismo,

propone actualizar los currículos y emplear herramientas pedagógicas innovadoras en los colegios del distrito. Sin embargo, cuando los estudiantes ingresan a la universidad, descubren que la mayoría de quienes enseñan competencias comunicativas no tienen el perfil adecuado para dictar esta materia, ni cuentan con posgrados o especializaciones en el área, solo títulos afines a las humanidades. Además, son pocos los orientadores que proponen métodos efectivos para mejorar el proceso de lectura y escritura.

Mejorar las competencias comunicativas es fundamental, pues implica consolidar los conocimientos básicos necesarios para un buen desempeño profesional. El informe *Santa Marta, ¿cómo vamos?* acierta al sugerir la necesidad de articular la academia con los sectores público, privado y la sociedad civil en torno a un proyecto de ciudad, es decir, formar profesionales para la vida (Delgado y Morin, 2017). La transdisciplinariedad de los educadores, según Carlino (2005), consiste en que los docentes de todas las áreas del saber deben preocuparse por desarrollar habilidades en comunicación, asignando lecturas con metodologías que permitan a los alumnos comprender un texto de manera literal, inferencial y crítica.

De acuerdo con los objetivos educativos planteados por el ente rector de la educación en Colombia, las habilidades comunicativas son competencias básicas fundamentales. La propuesta de lineamientos para la formación basada en competencias en la educación superior establece que es necesario "leer comprensivamente distintos tipos de texto, mediante la aplicación de estrategias comunicativas y lingüísticas específicas" (Ministerio de Educación, s/f). En este caso el objetivo general del estudio fue evaluar el método de lectura objetiva en el nivel literal en los estudiantes de la asignatura Comprensión y Producción de Textos de la CUN, sede Santa Marta, con el fin de determinar los avances en las capacidades lectoras. El trabajo se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico del nivel de comprensión lectora de los estudiantes, implementación del método de lectura objetiva, evaluación de su efectividad y análisis de los resultados.

Método de lectura objetiva en el nivel literal

Los niveles de comprensión lectora son tres: literal, inferencial y crítico. En el literal, el lector reconoce la información relevante del texto (idea principal y secundarias, tema, contexto, personajes); en el inferencial, construye el sentido global del texto, relaciona y jerarquiza las ideas de los párrafos; y en el nivel crítico, reflexiona sobre el contenido y emite su punto de vista (Unesco, 2009; Gordillo y Flórez, 2009; Murillo y Martínez, 2016).

La mayoría de los estudios sobre métodos de comprensión lectora se centran en los niveles inferencial y crítico-intertextual, y relegan el nivel literal, porque asumen que quien infiere y analiza ha comprendido la información básica. Sin embargo, los estudiantes suelen utilizar la intuición como método de lectura, infiriendo u opinando de manera arbitraria sobre el contenido de los textos sin identificar previamente la intención comunicativa del autor (Herrera, 2017).

En 2017, el investigador colombiano Miguel Ángel Herrera publicó el primer capítulo de su tesis doctoral "Cómo leer críticamente en el primer nivel de comprensión: método de lectura objetiva". Su propuesta enseña estrategias cognitivas y textuales para que los estudiantes identifiquen la información relevante en distintos tipos de textos en la fase de identificación, donde deben reconocer el tema, las ideas principales y secundarias, el tipo de texto y su propósito comunicativo. Leer críticamente en este nivel implica que el lector no actúe de manera pasiva ni intuitiva, sino que tenga intenciones claras, busque información para una mejor comprensión y se mantenga activo en el proceso (Herrera, 2017, p. 28).

Herrera sistematiza métodos y estrategias probadas con éxito por otros investigadores, con un enfoque en el nivel literal y en las estrategias de identificación de las ideas principales según las diferentes tipologías. Un indicio para determinar que un estudiante lee críticamente en este nivel es su dominio de las estrategias cognitivas y textuales. Así, la identificación de la idea principal es una actividad fundamental en las asignaturas de comprensión y producción de textos (Alvermann, 1990; Cunningham y Moore, 1990).

Para Herrera, las estrategias cognitivas y textuales que un estudiante necesita para leer objetivamente en el nivel de identificación o literal son la síntesis y la categorización. Las estrategias cognitivas se entienden como procedimientos autorregulados que facilitan el aprendizaje consciente. La síntesis, por ejemplo, es una destreza que consiste en la abstracción de conceptos, mientras que la categorización requiere clasificar dichas nociones hasta identificar el tema, expresado como un sustantivo abstracto, y la idea principal, que emerge del texto en forma de oración. Estos procedimientos guardan similitud con las macrorreglas textuales propuestas por Van Dijk y Kintsch (1983): supresión u omisión, selección, generalización e integración o construcción.

Las estrategias cognitivas del proceso lector pueden enmarcarse dentro de las fases de aprendizaje de Gagné: motivación, aprehensión, adquisición, recuerdo, generalización, desempeño y retroalimentación. Podríamos decir que la fase de motivación en el proceso lector corresponde a la prelectura; en este primer momento es necesario dar a conocer los objetivos de aprendizaje, identificar los tipos de texto, activar los conocimientos previos, plantear un propósito de lectura y formular algunas predicciones. Las fases de aprehensión y adquisición suceden durante la lectura, donde es fundamental hacer una pausa para comprender el significado de las palabras, realizar conexiones, elaborar inferencias, visualizar o imaginar, e incluso llegar a autocuestionarse (Calero, 2017). Las de recuerdo y generalización corresponden a la poslectura: aquí el estudiante debe sintetizar o resumir; para el caso del método de lectura en estudio, redactar el tema y la idea principal. Finalmente, en las etapas de desempeño y retroalimentación, el alumno aplica habilidades metacognitivas y motivacionales para autoevaluar la comprensión lectora.

Metodología

El método de lectura objetiva se aplicó a 20 estudiantes de la asignatura Comprensión y producción de textos, curso transversal del primer semestre en la Corporación Unificada Nacional (CUN). Estos alumnos pertenecían a los programas de Administración de Empresas, Negocios Internacionales, Diseño Gráfico y Diseño de Modas.

Se llevó a cabo un estudio mixto, enmarcado en el paradigma sociocrítico, dentro del campo de la Investigación Educativa. Se realizaron tres tipos de valoraciones —diagnóstica, formativa y sumativa— para valorar el proceso de implementación del método de lectura objetiva. Para cada una de ellas se diseñaron cuatro instrumentos de recolección de datos: una encuesta socioeconómica, una prueba diagnóstica y dos exámenes, Parcial 1 y Examen Final.

La encuesta socioeconómica se aplicó el primer día de clases a través de un formulario de Google. Consistió en un cuestionario de 15 ítems de selección múltiple con única respuesta, cuyo objetivo fue indagar sobre hábitos de lectura, métodos de estudio, obstáculos para comprender los textos y metodologías de enseñanza recibidas en el bachillerato.

Una vez aplicada la encuesta, se realizó la prueba diagnóstica para evaluar el nivel de comprensión literal de los estudiantes. Esta incluyó dos textos: uno continuo (argumentativo) y otro discontinuo (caricatura), junto con diez ítems de selección múltiple. Según la Tabla No.1, el 50 % de los alumnos obtuvo calificaciones inferiores a 2.9, es decir, un desempeño "deficiente" de acuerdo con el rango evaluativo del Reglamento Estudiantil de la CUN (2011). Ningún estudiante obtuvo notas excelentes (4.0-5.0) y solo el 15 % alcanzó resultados superiores a 3.0 (desempeño regular).

Tabla No.1. Calificación de prueba diagnóstica

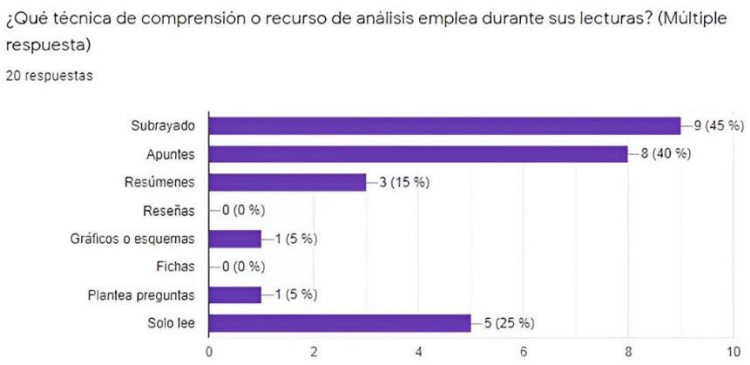
Notas según rango	**No. Alumnos evaluados**	**Porcentaje**
1.0-1.9	7	35
2.0-2.9	10	50
3.0-3.5	3	15
3.6-4.5	0	0
4.6-5-0	0	0
Total	**20**	**100**

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la prueba diagnóstica coinciden con las respuestas obtenidas en la encuesta. Factores como el desinterés y la falta de tiempo se mencionan en segundo lugar (30 %) como las mayores dificultades para leer, mientras que en primer lugar se ubica el cansancio (40 %), y en último lugar, la pereza y la pérdida de concentración (25%). Al preguntarles sobre las técnicas de comprensión lectora que utilizan, el 45% de los estudiantes señaló el subrayado como la estrategia más frecuente, seguido de la

toma de apuntes (40%) y la elaboración de resúmenes (15%). Además, el 25% mencionó que opta por continuar la lectura con la esperanza de captar la idea global del texto al finalizarla (Ver Figura 1).

Figura 1. Encuesta: Ítem 7



Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la evaluación diagnóstica reflejan lo expresado por los estudiantes en la encuesta: las estrategias de comprensión que emplean se limitan a la intuición, con escaso rigor y poco compromiso hacia los textos asignados.

Con respecto a la forma en que se evaluó a los estudiantes durante el bachillerato, las pruebas orales y la entrega de trabajos escritos representaron el 50 %, seguidas por las pruebas escritas con preguntas abiertas (cuestionarios) (35 %) y la entrega de trabajos creativos (audiovisuales, obras de teatro, etc.) (20 %). Es llamativo que los esquemas gráficos, como los mapas conceptuales y los cuadros sinópticos, que son indudablemente más exigentes por requerir la jerarquización de ideas y conceptos, se mencionaron en menor medida (10 %).

El método de lectura objetiva se implementó durante tres semanas. La didáctica utilizada incluyó talleres grupales (en el aula) e individuales (en casa). En la primera semana se activaron los conocimientos previos sobre las ideas principales y las categorías gramaticales, y se presentaron las competencias que los estudiantes debían adquirir en cada nivel de lectura. En la segunda semana se instruyó sobre los diferentes tipos de texto y los métodos correspondientes para identificar las ideas principales y el tema según la tipología textual. En la tercera y última semana, se reforzó la identificación de la idea principal mediante un taller instructivo que incluyó la redacción de resúmenes.

En la semana 5 se aplicó la evaluación parcial 1, que consistió en un texto narrativo seguido de diez ítems de selección múltiple que evaluaron la identificación del tema, la idea principal, las categorías gramaticales, las secuencias narrativas, el léxico, entre otros aspectos.

Los resultados de la evaluación parcial 1 mostraron un avance gradual en las calificaciones. Como puede verse en la Tabla No.2, el 50 % de los alumnos obtuvo notas superiores a 3.0, ubicándose en el rango de "regular" a "buen desempeño". En comparación con la prueba diagnóstica, el rango inferior de "bajo valor" disminuyó en un 10%. No obstante, en esta fase de la investigación, el rango "deficiente" (2.0-2.9) se mantuvo en un 40%, lo que representa un 10% menos en comparación con la evaluación diagnóstica (50%).

Tabla No.2 Calificación Parcial 1

Notas según rango	No. Alumnos evaluados	Porcentaje
1.0-1.9	2	10
2.0-2.9	8	40
3.0-3.5	9	45
3.6-4.5	1	5
4.6-5-0	0	0
Total	**20**	**100**

Fuente: elaboración propia.

El cuarto instrumento fue el examen final, que consistió en un texto expositivo acompañado de ocho ítems de selección múltiple y dos de redacción. En estos últimos, se exigió, por un lado, escribir la idea principal del texto en una oración y, por otro, identificar las ideas principales de los párrafos mediante la redacción de un resumen.

Los resultados de la Tabla No.3 muestran un avance significativo en el examen final en comparación con la prueba diagnóstica. Más del 50 % de los estudiantes logró identificar el tema, el tipo de texto y el léxico. Sin embargo, en la identificación de la idea principal, solo el 40 % pudo redactarla en una oración. El resto se acercó a su identificación, pero al redactarla no lograron resumirla en una sola oración; en su lugar, escribieron frases nominales u opiniones. Esto evidencia que los conocimientos gramaticales son determinantes para el éxito de una lectura crítica en el primer nivel de comprensión y, por consiguiente, son necesarios para alcanzar una verdadera competencia comunicativa.

Tabla No. 3 Calificación Examen final

Notas según rango	No. Alumnos evaluados	Porcentaje
1.0-1.9	1	5
2.0-2.9	6	30
3.0-3.5	9	45
3.6-4.5	3	15
4.6-5-0	1	5
Total	**20**	**100**

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, el método de lectura objetiva en el nivel literal, propuesto por Herrera (2017), ayudó a mejorar la comprensión lectora del 65 % de los estudiantes en el segundo semestre de 2019. Este resultado demostró que las estrategias cognitivas propuestas por el método son efectivas, a pesar de ciertas limitaciones, como el desconocimiento de normas gramaticales por parte de los estudiantes. Estas estrategias requieren una mayor intensidad horaria y apoyo institucional que se preocupe por la modificación del currículo, con el fin de lograr el axioma de la lectura crítica.

Tabla No.4 Comparativo rango de notas

Rango	Nota	% Prueba diagnóstica	% Parcial 1	% Examen final
Muy bajo	1.0-1.9	35	10	5
Deficiente	2.0-2.9	50	40	30
Regular	3.0-3.5	15	45	45
Buen desempeño	3.6-4.5	0	5	15
Excelente desempeño	4.6-5.0	0	0	5
Total		**100**	**100**	**100**

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla No. 4, por ejemplo, se muestra el progreso de los resultados de la evaluación formativa. Se observa una notable disminución en el porcentaje de estudiantes ubicados en los rangos "muy bajo" y "deficiente". Sin embargo, aunque el rango "buen desempeño" aumentó, el promedio de desempeño regular se mantuvo en la segunda y tercera prueba.

Por otro lado, la recopilación de datos cualitativos se llevó a cabo después de la socialización de la nota final, un momento que se aprovechó para conocer la opinión de los estudiantes. La mayoría indicó que, si bien el método proporcionó herramientas valiosas para comprender los textos, estas solo funcionan si se aplican de manera consciente y disciplinada. El principal desafío del método de lectura objetiva consistió en las estrategias textuales, dado que diferenciar una oración de una frase nominal, redactar un resumen y distinguir entre un adjetivo y un adverbio, según expresaron, requería más tiempo y atención. Esta confesión explica por qué les fue más fácil identificar la idea principal en la prueba de selección múltiple con única respuesta que en aquella en la que se les exigió redactarla.

Los estudiantes ubicados en los rangos "muy bajo" y "deficiente" afirmaron que el método les parecía complicado, por lo que continuar sus lecturas utilizando la intuición como guía para subrayar las ideas que consideran principales seguía siendo su mejor opción. Para este grupo, la comprensión de un texto va más allá de la identificación de las ideas principales; consideran que acercarse a la idea global es suficiente para demostrar la asimilación de los contenidos. En este contexto, la desmotivación y una actitud poco receptiva pueden ser obstáculos para que cualquier método de comprensión lectora funcione (Solé, 2010; Herrera, 2017, p. 24).

Conclusión y discusión

El método de lectura objetiva ayudó a mejorar el desempeño del 65% de los alumnos inscritos en la asignatura Comprensión y Producción de Textos durante el período 2019-B de la CUN, sede Santa Marta. Esto indica que el número de alumnos con desempeños deficientes o regulares se redujo en comparación con la prueba diagnóstica. Aunque los resultados no fueron óptimos, sí permiten visualizar un horizonte alentador, dado que es posible determinar que el método podría ser más efectivo si la institución se comprometiera a adoptarlo en su diseño curricular.

Las estrategias cognitivas fueron más fáciles de adoptar, debido a que procesos como la abstracción, la síntesis de información y la jerarquización de ideas se facilitan gracias a las orientaciones brindadas durante la instrucción del método, lo cual favorece la metacognición. Sin embargo, no ocurre lo mismo con las estrategias textuales, que exigen dominar un conocimiento previo específico —en este caso, el gramatical— que les permita expresar ideas por escrito.

Existen múltiples causas que explican por qué los alumnos poseen un escaso conocimiento de gramática: el compromiso limitado de las instituciones educativas en el bachillerato, una intensidad horaria deficiente, metodologías ineficaces de los docentes de otras disciplinas al asignar textos, y factores actitudinales de los estudiantes frente a su propia formación. “Las metodologías pedagógicas programadas están basadas en la transmisión de conocimientos enciclopédicos y no en la mejora de las habilidades escriturales”, afirma Bustamante (2015).

Es imprescindible instruir a los alumnos de los primeros semestres universitarios en métodos y estrategias de comprensión lectora que realmente sean efectivos. La simple asignación de textos con cuestionarios y didácticas creativas puede generar una afinidad con el tema leído; sin embargo, no conduce a métodos más eficaces, sino a la intuición. Un ejemplo de los resultados de una lectura intuitiva es el subrayado de múltiples ideas en un párrafo sin especificar cuál de ellas engloba a las demás.

Se espera que un futuro profesional se enfrente a textos académicos integrando los conceptos asimilados en el aula, que lea desde la intención comunicativa del autor y, posteriormente, infiera, compare y sintetice para establecer una postura crítica. Este tipo de lectura objetiva en el nivel literal solo se construye a partir de un proceso disciplinado y consciente del estudio de la microestructura textual.

Además, los docentes de todas las áreas del saber necesitan ser formados en la implementación del método de lectura objetiva en el nivel literal para garantizar que sus alumnos capten los conocimientos básicos de los textos que asignan y puedan, a su vez, reproducirlos verbalmente y por escrito. Lo anterior constituye, sin duda, un compromiso fundamental de toda institución universitaria, como lo proponen Carlino, 2005; González y Vega, 2010; Hernández y Ramírez, 2013, y Cortés et al., 2019, en sus estudios e investigaciones.

Referencias bibliográficas

Alvermann, D. E. (1990). *Organizadores gráficos: herramientas para comprender y recordar las ideas principales*. Ed. Alianza, Madrid.

Bustamante, A. (2015). *Investigación educativa y diseño de programas por competencias*. Verbum, 10(10), 117-137.

Calero, A. (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*, en Comprension-lectora.org. https://comprension-lectora.org/desarrollo-del-pensamiento-estrategico-los-lectores

Carlino, P. (2005). *Escribir y leer en la universidad, una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cortés, B. J., Castañeda, P. J. y Acosta, D. J. (2019). "Comprensión lectora de estudiantes universitarios. Factores asociados y mecanismos de acción". Revista Venezolana de Gerencia, vol. 24, núm. 87, 2019. Universidad del Zulia.

Cunningham, J. W. y Moore, D. W. (1990). "El confuso mundo de la idea principal", en Baumann, J.F.R. (ed.): La Comprensión lectora **¿**cómo trabajar la idea principal en el aula. Madrid, Aprendizaje/Visor.

Delgado, C. J. y Morin, E. (2017). *Reinventar la educación, abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Colombia: Ediciones Desde Abajo.

González, B. y Vega, J. (2010). "Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda". Revista Civilizar 10 (18): 101-116, enero-junio.

Gordillo, A., y Flórez, M. (2009). "Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios". Revista Actualidades Pedagógicas 53 (2009): 95-107 Web. 25 febrer del 2015.

Hernández, N. E., y Ramírez, B., R. (2013). "Comprensión de textos expositivos en la facultad de Medicina. Caso universidad San Martín-Pasto". Revista Investigación e Innovación. Año 2 Vol. 2 Nº 2 – 2013 (Págs. 1-14) ISSN - 2322-9292.

Herrera, D. M. (2017). *Cómo leer críticamente en el primer nivel de comprensión*. Editorial Medios interactivos. Barranquilla, Colombia.

Mineducación (s.f.). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias de educación superior, en mineducacion.gov.co https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf

Murillo, Á. y Martínez Z. (2016). *Manual de interpretación lectora, comprensión y producción de textos 1*. Bogotá: Universidad Pedagógica.

Quintero M. y Vela Y. (2016). "Estado de la investigación sobre la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios". Rastros Rostros, 18(32).

Santa Marta, Cómo vamos (2018). "Informe de calidad de vida", en santamartacomovamos.org http://santamartacomovamos.org/publicaciones/125-informe-de-calidad-de-vida-2018-smcv.html

Solé G. I. (2010) *Estrategias de lectura*. Bogotá: Editorial Grao.

Unesco (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura.* Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE. Chile: Salesianos Impresores S.A.

Van Dijk, T. y Kinstch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press.

Biodata

Annabell Manjarrés Freyle: Comunicadora social y periodista. Escritora. Especialista en Investigación y docencia universitaria, Magíster en Educación con énfasis en lectoescritura. Docente en la Universidad del Magdalena. Tallerista de escritura creativa. Autora del libro *Vía alterna 2+3 años de periodismo cultural*, Editorial Unimagdalena, 2019. Sus poemas y cuentos han sido publicados en distintas antologías nacionales e internacionales.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 217-232
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16790883
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16790883
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 23-05-2025 · Aceptado: 30-07-2025

Lectores literarios sentipensantes y aprendizaje experiencial: desafíos de una educación humanística

Sentipensante Literary Readers and Experiential Learning: Challenges for a Humanistic Education

Aashaje'erülii a'alainpalaa a'amüniijülüjükalu'uirua jee atüjia ashanalaapü: jü'yataapuluinjutu wanee ekirajawaa wayuwainmaa

Cecilia Tejón
https://orcid.org/0009-0005-6420-5886
ceciliatejon@fed.uncu.edu.ar
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Resumen

El vínculo con la ficción literaria, como acto poético y arte de performance, activa procesos imaginativos, emocionales y valorativos complejos, aunque no por ello menos placenteros. La destreza en las artes de la inmersión y el tránsito por mundos ficcionales implica dominar ciertos "trucos" del oficio, que se adquieren en el marco de interacciones culturales. Sostenemos que la imaginación sentipensante forma parte de lo común humano y, en tanto tal, constituye un derecho inalienable cuya garantía compete a la educación. Presentamos los resultados de la sistematización de una propuesta pedagógica de aprendizaje literario experiencial, desarrollada durante más de una década en la formación de docentes de nivel inicial y primario, así como en el trabajo con niños, jóvenes y personas adultas en centros de educación básica y talleres de expresión y creatividad.

Palabras clave: literatura; experiencia; aprendizaje; heurísticas.

Abstract

Literary fiction –as poetic expression and performative art– activates complex imaginative, emotional, and reflective experiences, though no less pleasurable. Mastery in the arts of immersion in fictional worlds and deep engagement with stories requires skills learned through cultural exchange. We hold that imagination sentipensante is part of the common –a shared human capacity–and, as such, an inalienable right that education must protect and nurture. We present the results of the systematization of a pedagogical approach to experiential literary learning, developed over more than a decade in

teacher education for early childhood and primary levels, as well as in work with children, youth, and adults in basic education centers and in expressive and creative workshops.

Keywords: literature; experience; learning; heuristics.

Palitpütchiru'u

Jüntanajiraaya jünükima'a tü me'erakalüirua, maka jaa'in jütalataaya aa'in jee anaküjainwaa, ashapate'etsü jukua'ipa ekiiruwaa, asüsülaaya jee ojutuwaa mainpaputsu, aitayaasüje'e nnojolüin kamalanin amünii. Ku'yamaa jünain mayattaa jüchiirua ouskawaa kasa jee ounajiraa tü akumalaakat, achuntaasü ka'alanii jukua'ipa a'yatawaakat, e'iyalaakat jünainjee palirawaa jümaa akua'ipaakalüirua. Wajapulu'usüse tü kanüliaka atumawaa A'amüniijülüjükalu'u nama'anasü wayuukana napushuwa'aya, jaujee pütchikaa kachuntülesü ojutuwaa matüjainka aakajawaa jajapulu'usüse jia ekirajawaa. Weiyatüinn jüchikua jukolochojia wanee a'yatawaa jükanüisemaajatü ekirajaa katüjülesü jüshajia me'era oulakajuushi, ju'uutpüna ja'amüintata po'loo juya na'yataayalu'ujee ekirajülii a'yataakana juttianainrujee ekirajawaa namaa tepichi, eimaliraainna jee wayuu ataralüinna julu'u ekirajiapala palajanaalu'ujatka otta jümaayale jikirajia jukua'ipa anüikiipala jee ku'yamaa.

Pütchi katsüinsükat: Atüjaa, kashanalaa, ka'alanii, ashajalaa.

Introducción

El presente trabajo retoma hallazgos de nuestra tesis de Maestría en Lectura y Escritura[1] y se inscribe en el marco de investigaciones desarrolladas en la Universidad Nacional de Cuyo[2]. Una primera versión del texto fue presentada en el X Taller Internacional Humanísticas 2025, realizado en la Universidad de Matanzas, Cuba.

Las reflexiones en torno al aprendizaje literario nacen del diálogo entre práctica y teoría, en el marco de la labor docente e investigativa desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, una universidad pública de la provincia de Mendoza, de la República Argentina. Esta institución forma profesores generalistas para los niveles de educación inicial, primaria, educación especial y licenciados en Terapia del Lenguaje. Los destinatarios finales de la propuesta son niños, niñas y personas adultas que asisten a escuelas y/o participan en actividades expresivas y creativas en talleres desarrollados en contextos sociales diversos, muchos de ellos vulnerados.

El título invita a preguntarse: ¿por qué el aprendizaje experiencial –vivencial en términos de Vygotsky– y la formación literaria sentipensante habrían de constituir

[1] Tejón, C. (2025). *Habitar la ficción literaria: heurísticas de lectura inmersiva y exploración sentipensante. Experiencia de estudiantes de grado de la Facultad de Educación* [Tesis inédita]. Maestría en Lectura y Escritura, orientación Literatura. Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.

[2] Albarracín, D. (Dir.). (2022-2025). *Estudios del común y el sujeto: aportes a la construcción de escenarios de igualdad en diversos espacios educativos.* UNCuyo; Scherbosky, F. (Dir.). (2025-2027). *Subjetividades en tensión: diversidades, resistencias e interpelaciones prácticas contemporáneas. Tramas categoriales interdisciplinarias en los fundamentos de la educación. UNCuyo.*

desafíos para una educación humanística y humanista? ¿Cuáles son, concretamente, esos desafíos?

Consideramos que una propuesta de formación en literatura y didáctica de la literatura que se sustente en la experiencia inmersiva y en la interpretación sentipensante de los estudiantes debe asumir los retos en cuanto a las estrategias áulicas y –especialmente– los que plantea esta época a escala global. Es decir, situar los problemas del aula y de las instituciones educativas en el contexto de época.

Por lo tanto, iniciamos esta exposición con una descripción de problemas del escenario cultural actual que imprimen su sello –y, al mismo tiempo, condicionan– las políticas educativas y las prácticas pedagógicas locales. Luego reseñamos conceptos generales que dan sustento al encuadre didáctico de la propuesta de formación literaria y a la batería de consejos destinada a acompañar las performances interpretativas literarias; por último, presentamos sintéticamente las heurísticas de dominio o "trucos del oficio" de nuestra autoría que proponemos para favorecer la creación de visiones y la exploración literaria sentipensante como una práctica del campo de las artes y realizada por receptores (escuchadores y/o lectores) no especializados en la ciencia literaria.

Subjetividades en disputa en la era del *ethos* tecnoliberal

A los niños y a los jóvenes no se les deja soñar, explorar, se cree que tienen que ir por una vía única […] no se les deja estar siendo, jugar por jugar. Y a los jóvenes se les exige que no pierdan tiempo, que aprendan cosas útiles.

—Miguel Benasayag, en Liaudat (2024)

Sin intención de parecer alarmistas ni apocalípticos, debemos reconocer que nuestra labor pedagógica se desenvuelve en un campo de disputas, en condiciones políticas y ambientales adversas a escala planetaria, en las que tiene lugar una nueva forma de colonización de las subjetividades.

La razón neoliberal, de acuerdo con Christian Laval y Pierre Dardot (2015), estimula ideales consumistas, individualistas, indiferentes a las prácticas ciudadanas y al bien común, lógica que impacta en las prácticas sociales, en las políticas educativas y en los vínculos.

En el mismo sentido, el investigador y pedagogo argentino Daniel Brailovsky (2019) afirma que, desde visiones empresariales, las agencias educativas mundiales patrocinan políticas que avivan el eficientismo y la meritocracia, supeditan el aprendizaje a lógicas de costo-beneficio, fijando estándares de evaluación que desacreditan la singularidad de los procesos personales.

En conjunto, las lógicas de época y las políticas educativas gerenciales coadyuvan al aplanamiento de las subjetividades, es decir, al borramiento de la heterogeneidad, a la reducción de experiencias emocionales complejas y de procesos reflexivos que insumen tiempo, atención sostenida y provocan incertidumbre.

A esta forma de colonización de la subjetividad la secunda otra, complementaria y más reciente; la del algoritmo. El filósofo y psicoanalista argentino Miguel Benasayag (2023) sostiene que la hibridación del cerebro es irreversible. Sin embargo, el problema no es la hibridación en sí misma, sino la delegación masiva de funciones de pensamiento a los modelos generativos de inteligencia artificial sin el tiempo suficiente para el reciclaje y la regulación de nuevas funciones. Lo realmente preocupante de esta delegación, sostiene, es la simplificación del funcionamiento cerebral y de su arquitectura.

De manera que una educación que desarrolle el "funcionamiento" humano en términos productividad "tiene más que ver con el 'formateo' que con la construcción de subjetividad", concluye Benasayag (2023, p. 126). En términos de Éric Sadin (2024), el *ethos* tecnoliberal patrocina cuerpos quietos, sujetados al algoritmo.

Lejos de ingenuas visiones tecnófobas y tecnófilas, frente a este panorama de funcionamiento plano y espectral de subjetividades que acallan los conflictos emocionales en aras de la rentabilidad y el máximo rendimiento a costa del empobrecimiento del deseo y el despliegue imaginativo, nos preguntamos: ¿Qué nos queda a los seres humanos? ¿Qué podemos hacer desde una visión humanista de la educación?

Nos quedan los enclaves vitales profundos: el cuerpo, la vivencia de praxis significativas, el vínculo con otros, las redes donde sostener y sostenernos.

Al 'funcionamiento' espectral despojado de pulsiones, Benasayag (2024) contrapone el 'existir', entendiendo que la existencia es complejidad y búsqueda de sentido. Creemos que esta es una clave para pensar los desafíos de una educación literaria humanista que se asuma emancipadora, es decir, que bregue por el desarrollo sensible, intelectual y solidario de las personas.

El reto es, por lo tanto, aportar a la construcción de subjetividades dispuestas a asumir la conflictividad emocional, a reconocer la diversidad de mundos, abiertas a lo incompleto, a la contingencia, a la duda, deseosas de ir más allá de lo literal y del algoritmo, también dispuestas a descubrir y encontrar –por obra del azar y la serendipia– lo inesperado.

Todas estas prácticas –la lectura, la escucha literaria y el juego infantil– comparten una característica esencial: su desvinculación de la utilidad inmediata. Se trata de actividades que encuentran su sentido en sí mismas, no en una finalidad externa o práctica. De esa manera, Ryan (2004) sostiene que "el acto de imaginar constituye el objetivo del juego con la ficción" (p. 138), destacando que, tanto en la ficción literaria como en el juego simbólico, la inmersión en mundos imaginarios no responde a lógicas instrumentales, sino a la experiencia estética y creativa que generan.

En las instituciones de educación formal, uno de los mayores desafíos de la mediación pedagógica para aprendizajes literarios de ese tipo es preservar el tiempo necesario para transitar experiencias imaginativas en los mundos de la ficción verbal, para detenerse en los matices sensibles del lenguaje y configurar sentidos que integren significados personales y sociales.

El "tiempo no apurado" que pide el osito Osías en la canción de María Elena Walsh (2011), de la vivencia y el sentipensamiento, contrasta con la lógica utilitaria del tiempo que asigna a la literatura una función subsidiaria e instrumental ("literatura para" la lectura veloz y mecánica, las efemérides, la educación emocional, las ciencias naturales y sociales, entre las usuales).

Resguardar un tiempo "no apurado" en la escuela requiere reivindicar la "utilidad de lo inútil", como argumenta en su manifiesto Nuccio Ordine (2014). Tal utilidad no es otra cosa que hacer efectivo el "derecho a la metáfora" en palabras de Michèle Petit (2007): derecho a experimentar simbólicamente conflictos no siempre mesurados ni amenos, derecho a la palabra sentida, propia y colectiva, derecho a una subjetividad compleja.

En resumen, reivindicar el sentipensamiento[3] en las artes, en todas las humanidades, también en las ciencias, es asumir estas praxis como comunes[4] humanos inalienables, instituyentes de igualdad entre inteligencias diversas.

Experiencia literaria inmersiva sentipensante y educación literaria

La experiencia es 'eso que me pasa'. No lo que pasa sino 'eso que *me* pasa' y lo que, al pasarme, me forma o me transforma.

– Jorge Larrosa. *Experiencia y alteridad en educación,* 2011.

Desde el enfoque enactivo de la cognición, conocer y comprender son acciones que realizan cuerpos situados y en interacción (Benasayag, 2024). Por consiguiente, las propuestas pedagógicas deben atender a la naturaleza inescindible de pensamiento, emoción, vivencia, pulsión e imaginación. Asunto que nos lleva al problema de la experiencia como base del aprendizaje literario.

Lo propio de la experiencia es la elaboración de sentido a partir de la afectación en primera persona (Dewey, 1938/2008; Jauss, 1986). Como sostiene Louise Rosenblatt en *La literatura como exploración* (1938/2002): "Nadie puede leer un poema por nosotros", la lectura literaria "es un proceso particular que involucra a un lector particular y a un texto particular que se influyen recíproca y recurrentemente en circunstancias particulares" (p. 326).

Asumir este carácter irrepetible e intransferible de la experiencia literaria como principio organizador del aprendizaje requiere diseñar prácticas áulicas acordes con las características particulares del sentipensar, en tanto "saber legítimo surgido de una habilidad próxima al proceder sensible y aprendido artesanalmente" (González-Grandón, 2023, p. 294).

[3] El concepto de sentipensamiento (Orlando Fals Borda, 2015; y epistemologías del Sur en la línea de González-Grandón, 2023), implica una visión organísmica, enactiva e integral de las funciones psicológicas, a la vez que se sustenta en una perspectiva decolonial del ser y del saber que interpela las dicotomías modernas entre razón y emoción, cuerpo y mente, conocimiento y vida.

[4] "Lo común" en el sentido de Laval y Dardot (2015) es el resultado de acciones o prácticas colaborativas, una construcción que se despliega como resultado de acuerdos y prácticas instituyentes.

Así, entre los procesos centrales de la experiencia literaria cabe señalar que cuando leemos-escuchamos literatura con propósito estético realizamos travesías virtuales –imaginativas– por los mundos de la ficción. Para transformar los signos verbales en realidades tridimensionales realizamos procesos mentales voluntarios tales como la atención incrementada, el avance moroso, la flexibilidad para asumir distintas perspectivas de los personajes y vivenciar situaciones, plantearnos hipótesis, modificarlas, aprender a ver y sentir a través del cristal que ofrece cada uno de esos mundos. En la travesía por la ficción, nuestra historia personal, vivida, se entrelaza con el mapa que propone el texto.

De acuerdo con la poética de la inmersión de Marie-Laure Ryan (2004), los lectores literarios –también los escuchadores– construimos mundos imaginarios que se independizan del lenguaje. El lector toma "los enunciados textuales como guía, sin embargo, convierte su imagen incompleta en una representación más vívida" (p. 118), que da lugar a una "experiencia sensorial, un sentido del espacio y todo un paisaje en la mente [que convierte] el guion incompleto del texto en una realidad completa y tridimensional" (p. 141). Para esto, se vale de "las experiencias vitales y los conocimientos culturales, incluidos aquellos que provienen de otros textos" (p. 141-142). En cuanto a la simulación mental, consiste en ubicarse "uno mismo en una situación imaginaria concreta, vivir su evolución momento a momento" (p. 141-142), y anticipar posibles desarrollos. La experiencia empática, de seguimiento e identificación emocional con seres y situaciones ficcionales, permite adoptar perspectivas y valores que no siempre coinciden con los de los lectores.

La experiencia inmersiva –de suyo subjetiva e intersubjetiva– pone en marcha procesos cognitivos corporizados, emocionales y ético-críticos desde la infancia. Esta experiencia interpela ética, moral e ideológicamente, sin importar si el texto explicita o no este tipo de tópicos.

Desde los enfoques sociocultural, cognitivo enactivo y fenomenológico se asume que la comprensión, en sentido cabal, incluye por igual tanto los procesos mentales de inmersión-emoción, transportación y simulación, como los referidos a la configuración proposicional de sentido. En síntesis: sin inmersión no hay comprensión plena (Zwaan, 2004, 2016; Ryan, 2004; Langer, 2005).

Por lo mismo, en la experiencia interpretativa literaria sentipensante importan las bifurcaciones, las pequeñas huellas, los recuerdos, los interrogantes que llegar rápidamente a una idea acabada del tema. Sus procesos suponen mayor tolerancia a "no entender" inmediatamente[5] (Schaeffer, 2015), aceptar la polivalencia como parte del pacto literario, desacoplarse del entorno, perder la noción del tiempo y centrarse en "las asociaciones, los sentimientos y las ideas personales que se viven durante la lectura" (Rosenblatt, 2002, p. 327).

[5] La disposición estética se relaciona con el estilo divergente de lectura y se corresponde con la capacidad para tolerar la demora en la categorización debido a que abre un amplio abanico de imágenes mentales (Schaeffer, 2015, pp. 112-113). El estilo convergente, en cambio, "pretende integrar rápidamente las informaciones en contextos globales, generales" (Schaeffer, 2015, pp. 22-23).

Lo anterior reafirma un aspecto importante de la experiencia estético-literaria, que mencionamos en la sección precedente: la finalidad de la lectura-escucha literaria es la inmersión-simulación en sí misma.

Jorge Larrosa (2011) sostiene que una condición para que estas experiencias tengan lugar en la escuela es que no se las reduzca a actividades productivas, cuantificables mediante evaluaciones estandarizadas.

Asimismo, sostenemos que la mediación pedagógica resulta decisiva para que la vivencia sentipensante no quede librada a la suerte –o a las posibilidades individuales y capital cultural– de los estudiantes. Es tarea de los mediadores habilitar espacios para el encuentro con la ficción, dar lugar a la conversación con tiempo para considerar atentamente las visiones de los participantes.

En este punto nos preguntamos: ¿qué y cómo hacer para acompañar a otros en esta travesía?

La escucha-lectura literaria como acto poético y performance interpretativa

Leer [es] un acto poético. La lectura requiere casi el mismo talento que el canto o la pintura.

–Juan José Saer. *Papeles de trabajo, borradores inéditos.*

La enseñanza de la literatura tiene que […] recuperar la base fenomenológica del hecho literario […] Quizás el método que debe ser rescatado sea el de la lectura: aprender a leer literariamente otra vez.

– Darío Villanueva, *Curso de teoría de la literatura, 1994.*

Recuperar la base fenomenológica del hecho literario y leer literariamente, como propone Darío Villanueva (1994), requiere reconocer, en primer lugar, el carácter artístico del artefacto literario y el de la recepción.

A partir de este supuesto, en la formación de profesores generalistas, al igual que en la educación inicial y primaria, antes que tomar el texto como objeto de abordaje analítico, el desafío es ofrecer claves para que la experiencia interpretativa vaya más allá de la disección de sus componentes, o el recuerdo de datos y estructuras.

Es decir, asumir que –como señalara Rosenblatt (2002)– la interpretación literaria es un evento poético análogo a la performance de actores, bailarines, o a la ejecución de piezas musicales. La autora plantea la siguiente analogía: el lector "interpreta el poema o la novela tal como el violinista interpreta la sonata" (1996, p. 28); así como el bailarín convierte su cuerpo en materia de la danza, en la lectura literaria "el instrumento con el que interpreta el lector… es él mismo" (Rosenblatt, 2002, p. 300). A partir de esta reflexión, la investigadora Margaret Lee Zoreda (1999) postula que, para aprender a "ejecutar" la lectura y desplegar el "arte de performance" literario (p.159), la tarea del docente debería semejarse a la del maestro de canto. Consiguientemente, los docentes

deberíamos tener presente que, en todos los niveles educativos, la formación de lectores literarios demanda integrar elementos del ámbito de la educación artística, para lo cual precisamos rediseñar nuestras estrategias en esa dirección.

Ahora bien, la performance interpretativa literaria mediante la cual el texto deviene "obra", en tanto hacer y saber propio de las artes, depende de las destrezas que se posean en ese oficio[6]. Los "lectores comunes" expertos en la inmersión –sin ser especialistas en literatura– aplican "trucos" que han aprendido de otros, que han reformulado y también reinventado. Sin embargo, la mayoría de estos lectores posee estos saberes procedimentales de manera implícita, los aplica y transmite sin mucha conciencia de sus particularidades y carácter cultural.

Por el hecho de estar naturalizados, estos procedimientos no suelen constituir un objeto de aprendizaje en la educación formal, como sí sucede con las técnicas de análisis textual. Las estrategias de la inmersión literaria y la exploración sentipensante de ficciones verbales (orales o escritas) se presentan como consejos dispersos, muchas veces con la forma de analogías y metáforas fenomenológicas que condensan saberes transhistóricos.

La naturalización de los modos literarios de leer, así como el supuesto de que no existen 'trucos' o que dependen del 'genio' personal y no pueden transmitirse, reproducen situaciones de inequidad: quienes poseen más experiencia y capital cultural acceden a universos complejos, mientras que las demás personas quedan fuera y atribuyen a su incapacidad las dificultades para imaginar, desplegar y construir su sentipensar.

Cabe destacar que, si bien la conducta lúdica del "como si" de la ficción es una capacidad humana de dominio general, el desarrollo en campos específicos, ya sea literario u otros, requiere de mediaciones culturales. Desafortunadamente, actualmente el desarrollo imaginativo y sentipensante en el vínculo con la literatura ha sido delegado a la escuela y, al menos en mi país, no siempre se lleva a cabo.

Por consiguiente, el conocimiento y la práctica de estrategias heurísticas de escucha-lectura literaria inmersiva y exploración sentipensante constituyen un saber fundamental en la formación de profesores generalistas que acompañarán performances interpretativas de niños, niñas, jóvenes y personas adultas que se inician en el vínculo con la ficción verbal.

Conscientes de este problema y con la intención de recuperar el carácter artesanal del arte de mediar la inmersión y la exploración creativa, a partir de 2011-2012 comenzamos a formular orientaciones con la forma de 'trucos' o heurísticas específicas de dominio. En 2017 los reunimos en la batería que titulamos *Cómo habitar la ficción literaria* (en adelante *CHFL*). Con la finalidad de dimensionar sus alcances situaremos la propuesta en el encuadre pedagógico en el que se inserta.

[6] Entendemos "artes del oficio", en el sentido de la *techné* griega, como una pericia y destreza moldeada en la experiencia, un saber hacer, a la vez práxico y poiético y de acuerdo con ciertas pautas que se manifiestan en la producción de una obra. Las destrezas del oficio, por lo tanto, son formas de conocimiento y hábitos intelectuales cuyo ejercicio da lugar a un nuevo saber y a una obra.

Encuadre pedagógico-didáctico de los trucos *Cómo habitar la ficción literaria*

Con el equipo docente[7] partimos de la premisa de que el vínculo con la literatura es un hecho social. Entendemos que, dentro del encuadre de taller, la comunidad de diálogo tiene un papel privilegiado para el despliegue de la performance literaria creativa y la validación del saber individual en el hacer con el grupo de pares. Encuadre de taller y conversación literaria constituyen, por lo tanto, dispositivos centrales de la propuesta de aprendizaje literario experiencial.

En relación con el taller, coincidimos con María Teresa González Cuberes (1989) en que es un facilitador sinérgico, en tanto establece un "tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, como síntesis del hacer, el sentir y el pensar […] junto a otros" (p. 6). El taller se configura como una estructura estructurante, un marco estable que orienta y contiene el proceso, a la vez resulta suficientemente flexible para adecuarse a la naturaleza heurística de la lectura creativa y la exploración divergente.

El taller brinda la posibilidad de "cultivar el arte de la dilación", que propone Umberto Eco (1996, pp. 59), y propicia el *acontecimiento convivial,* esa "convivencia acotada, destinada al diálogo, a la conversación […] un tiempo para estar con otros, salirse de sí al encuentro con el otro/con uno mismo" (Dupont 1994, citado en Dubatti 2003, pp. 47-49), cuyo valor primordial es la "afectación comunitaria" y la "colectivización vinculante" creadora de lazos sociales (Dubatti, 2003).

Al mutar el decurso habitual del tiempo-espacio académico, nuestras clases de literatura se invisten como *convivio* por y para instituir un modo de intercambio en el que a los participantes *les sucede* un hecho poético-comunicativo, del que son autores y actores.

Por su parte, la conversación literaria guiada mediante sugerencias, interrogantes e hipótesis referidas a aspectos particulares del texto, perspectivas y modos de expresión, estimula el diálogo a propósito de los mundos literarios y en torno a las resonancias que estos provocan en cada persona –en cada cuerpo, desde su propia historia–.

Así, esta práctica se transforma en un modo de conocimiento de sí, de los otros y del mundo, a contrapelo del individualismo y la despersonalización de nuestro tiempo. La libertad imaginativa y expresiva que acontece en el convivio literario-pedagógico suscita el disfrute de *ser poéticamente con otros* el tiempo que dura el encuentro.

Desde este encuadre, las estrategias, heurísticas o indicaciones metodológicas específicas actúan como mediaciones que facilitan y direccionan el vínculo con la ficción literaria.

[7] El equipo docente de los espacios curriculares está compuesto por las profesoras Ivana Carrizo, Olga Ortega y Laura Estévez (Facultad de Educación, UNCuyo).

Cómo habitar la ficción literaria: "Trucos del oficio" de la inmersión y la exploración sentipensante

En nuestro análisis del impacto que tienen los trucos en el vínculo de los estudiantes con la literatura revisamos antecedentes y afinidades con prácticas artísticas, obras literarias, consejos de escritores, ensayos, investigaciones empíricas, intercambios con docentes y estudiantes.

El relevamiento realizado muestra que, tanto los consejos de escritores, coordinadores de clubes de lectura y talleres de narración oral como nuestras propias heurísticas, suelen presentarse a través de analogías y consejos de naturaleza diversa. En nuestro caso particular, el uso de analogías y metáforas busca situar la práctica de lectura-escucha literaria y la configuración del sentipensamiento en un espacio simbólico, empleando un lenguaje que se distancia deliberadamente de la comunicación de carácter pragmático y de las consignas de análisis textual.

En cuanto a las fuentes de nuestros trucos, identificamos la influencia de técnicas teatrales y de narración oral escénica, que aprendimos a lo largo de años de práctica, articuladas con una atención constante a los aspectos técnicos del oficio, particularmente en torno al "cómo hacer" (*know-how*), una preocupación común en el ámbito de la creación artística. Las heurísticas o 'trucos' se nutren además de conceptos provenientes de la filosofía y la teoría literaria, así como del diálogo sostenido con estudiantes, colegas y participantes de proyectos de extensión. Asimismo, reconocen la incidencia del azar y el hallazgo por serendipia como elementos inherentes a todo proceso creativo.

La batería está conformada por dos conjuntos de consejos. El primero, centrado en la escucha-lectura, aporta claves para intensificar la experiencia inmersiva, la simulación emocional, la creación de cuerpo virtual en los espacios de la ficción y empatizar con las perspectivas propuestas en cada mundo. El segundo conjunto se compone de técnicas de exploración creativa y registro de dicha exploración.

Cabe agregar que antes de leer o escuchar invitamos a los estudiantes a realizar el pacto con la ficción y asumir la conducta lúdica "como si estuviéramos allí". De acuerdo con el mundo particular de cada texto proponemos, por ejemplo, juegos corporales, exploración y sensibilización sensorial, imaginación guiada, entre otras acciones que favorecen la aproximación emocional y cognitiva del horizonte de los receptores al horizonte del texto.

Es decir, la propuesta de ingreso refuerza y favorece la lectura-escucha guiada por los siguientes consejos de la primera batería:

'*Trucos*' de lectura inmersiva. *Cómo habitar la ficción literaria* (1)

Leemos en «3D» (imaginación estereoscópica y multimodal: activamos, evocamos, representamos mentalmente la ficción con todos los sentidos).

Activamos nuestra *voz interior* (podemos susurrar, hacer lectura subvocal; damos tiempo para crear imágenes, encontrar 'la voz' de la partitura que interpretamos, 'escuchamos' su cadencia, ritmo y tempo del relato o del poema.

"*Toleramos lo incompleto*", no clausuramos (nos resistimos a cerrar la interpretación apresuradamente, evitamos interpretar con información escueta y general, sostenemos la atención en los detalles que pueden parecer secundarios –pueden ser claves–).

Dialogamos con ese mundo en su lenguaje y desde sus visiones ("vemos el mundo a través de su cristal", adoptamos la posición del viajero que está conociendo y aprendiendo otros modos de pensar y hablar; evitamos imponer nuestros prejuicios, intentamos "ponerlos entre paréntesis").

Cecilia Tejón (2025). *Cómo habitar la ficción literaria* (1). Síntesis

Inmediatamente después de leer-escuchar presentamos estrategias para explorar detalladamente el texto en sucesivas relecturas, registrar dicha exploración y compartir sentipensares en la conversación literaria.

Para la exploración y elaboración de la bitácora literaria proponemos nueve momentos. Recomendamos mantener el orden solo del primero y el penúltimo, los otros pasos pueden alternarse, interrumpirse, retomarse y completar en distinto orden y con la secuencia que sugiera el texto particular a cada lector particular:

'*Trucos*' de exploración sentipensante. *Cómo habitar la ficción literaria* (2)

Registramos el *"flash*": ideas, asociaciones, palabras, frases sueltas, lo más impactante, los puntos "fuertes", lo menos interesante (lluvia de ideas sueltas, sin elaborar demasiado).

Marcamos pasajes (subrayamos, resaltamos fragmentos sorprendentes, preferidos, etc.)**.**

Registramos el "clima", la "atmósfera emocional" (clima y efecto emocional general; en distintos pasajes y situaciones, contrastes entre momentos).

"Ver para creer"[a]: releemos, imaginamos en detalle, asociamos, evocamos (registramos sensaciones, visiones de todo tipo, emociones, asociaciones con vivencias personales, hechos históricos, obras literarias y en otros lenguajes artísticos, juicios de valor, hipótesis, anticipaciones, reformulación de hipótesis, etc.).

"Un todo visto por partes"[b]: segmentamos el texto en escenas o *unidades mínimas pregnantes de acción*, indicamos los momentos y escenas en una línea de tiempo (si tiene anacronías, las marcamos).

Integración (1): volvemos al título, resignificamos sentidos (nos alejamos del sentido literal; si es epónimo, expresamos una interpretación que sintetice nuestra clave de lectura simbólica y metafórica; podemos escribir una frase a modo de subtítulo o acotación personal).

"Problema" (protagonista ético-ideológico, simbólico del relato o del poema): **nos preguntamos sobre los valores en conflicto, los contrastes** entre deseos, mandatos, tensiones éticas, morales, etc.

Integración (2): sintetizamos la experiencia, recuerdos, interrogantes, etc., nuestro ***sentipensar y proyección a la vida*** ("aplicación" en sentido metafórico y simbólico);

Si vienen ideas nuevas, damos espacio a la escritura de ficción: un nuevo texto que se independiza del original explorado.* * *

[a] "Ver para creer": técnica propuesta por la narradora oral escénica cubana Mayra Navarro (1999).
[b] "Un todo visto por partes: ídem anterior (Navarro, 1999).

Cecilia Tejón. (2025). *Cómo habitar la ficción literaria* (2). Síntesis

En síntesis, la batería *CHFL* propone estrategias para incrementar la atención, estimular la creatividad ideacional y verbal, la autonomía de pensamiento y la construcción de *saberes de experiencia* que, más tarde, podrán sustentar saberes conceptuales en las aulas universitarias y nociones sencillas en los últimos años de educación primaria y básica de jóvenes y adultos.

El análisis realizado en nuestra investigación evidencia que los trucos resultan accesibles a todos los lectores; consolidan el hacer de quienes cuentan con alguna experticia en las artes de la inmersión y, los más complejos, señalan una meta para los principiantes.

Estos trucos no son nuevos ni completamente originales. Se trata de un conjunto heterogéneo y tentativo que –con otras denominaciones– practican muchos lectores, actores y narradores orales. Son herramientas abiertas que ayudan a desplegar la sensibilidad por los mundos de ficción y los artificios de la palabra.

Si bien la batería ofrece claves para transitar la ficción, no constituye un método ni una receta infalible, aplicable a toda situación de lectura. Sabemos que la naturaleza divergente de la escucha-lectura literaria desafía la normalización y afronta el riesgo de transformar el arte y oficio de leer creativamente en un nuevo formulario para completar, dando lugar a respuestas estereotipadas y mecánicas. Como advirtió George Pólya (1981), en referencia a las heurísticas para el aprendizaje de matemáticas, el uso rígido puede transformarlas en algoritmos repetitivos que reduzcan su potencial.

Para resguardar el potencial de descubrimiento, si bien las teorías de la lectura literaria contribuyen a explicar y fundamentar los "trucos del oficio", es importante que su formulación preserve la base empírica a fin de evitar modelos prescriptivos que nieguen el sentido de exploración.

Debemos considerar, además, que las heurísticas específicas para la inmersión y la exploración literaria no operan con autonomía, desgajadas del conjunto de disposiciones creativas de los escuchadores-lectores, entre ellas: la motivación, la confianza en la propia capacidad, la flexibilidad para modificar perspectivas.

Como señalamos, la eficacia potencial de los 'trucos' depende de la mediación pedagógica, es decir, del tipo de encuadre, del rol docente y de los dispositivos pedagógico-didácticos que organizan la tarea. El taller y la conversación literaria guiada ofrecen el marco propicio para que el docente asuma un papel pedagógicamente fuerte y literariamente retraído, parafraseando la propuesta de Walter Kohan (2009) para la comunidad de indagación en filosofía con niños.

A modo de cierre

El camino para vincularse con la ficción literaria puede ser lento, y hasta arduo. Para transformar el mapa de un texto en travesía vital hay que disponerse a la errancia, al vagabundeo desobligado y moroso.

Como propuso el maestro Luis Iglesias (1979), la tarea en el aula "tiene que ser un proceso de búsquedas […] de experiencias, discusión, regulado por el ritmo que se dan los propios protagonistas… preocupado más por la forma de andar que por el pronto llegar" (p. 134).

La experiencia literaria, si es creativa, reclama hacer a un lado servidumbres explicativas generales contrarias a la singularización y asumir el riesgo de bucear en ese resto de "caos dentro de sí para poder dar a luz una estrella danzarina", como augurara Zaratustra (Nietzsche, 1965, p. 247). Un destello que dance en nuestro interior, en el de otros, y con otros. Desafío de habitar, desde esta orilla, un espacio-tiempo extraordinario, metamorfosear el espacio e imprimir otro ritmo a nuestro tiempo.

A contramano de la pesantez del deber, del desapego y la crueldad, crear espacios para sentipensar el impacto de cada mundo literario en cada persona –en cada cuerpo, desde la propia historia– se transforma en un modo de conocimiento de la alteridad, del mundo y de sí.

Un espacio poético donde estudiantes y docentes ejercitemos la igualdad de la imaginación y el sentipensar como praxis fundante de lo común. Un convivio que posibilite la emergencia de formas de subjetivación emancipadas de las lógicas estandarizadas y, al mismo tiempo, resguarde la singularidad de los procesos de aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo.

En el escenario de la colonización tecnoliberal de las subjetividades nos preguntamos si la escuela puede dar lugar a experiencias literarias inmersivas, morosas, sentipensantes de este tipo. Sabemos que el aprendizaje centrado en experiencias singulares difícilmente pueda converger con políticas educativas gerenciales, también sabemos que existen intersticios.

Desde las epistemologías del Sur numerosos investigadores sostienen que un proyecto educativo transformador tiene que velar por la capacidad de asombro, por la consideración crítica del pasado y del presente y, a la vez, ser espacio de comunicación y complicidad de manera que la conflictividad de la historia pueda asumirse "como conflictividad de los conocimientos" (Rivera-Vargas, 2022, p. 126).

Al respecto, como quedó plasmado en el X Taller Internacional Humanísticas 2025, atesoramos una extensa tradición pedagógica que persiste en "dirección obstinada y contraria"[8] a la colonización de las subjetividades.

La educación literaria puede –y le atañe– asumir el desafío de fundar espacios donde las distintas voces encuentren cauces para enunciar su deseo entramado con los deseos de otros. Como sostiene Gianni Rodari en su *Gramática de la fantasía,* apropiarse de todos los usos de las palabras encierra un sentido liberador "no para que todos seamos artistas, sino para que nadie sea esclavo" (2008, p. 13).

En tiempos de devaluación de la experiencia colectiva, de menosprecio por el vagabundeo intelectual y el deleite moroso en nombre de la productividad, rescatar la

[8] Fabrizio D´André, *Smisurata preghiera.* BMG Ricordi, 1996.

experiencia literaria –como narrativa que modifica a todos y a cada uno de los participantes– tiene un valor rotundo para la formación de lectores y para la reafirmación de subjetividades capaces de reconocer la propia historia como parte de la historia de la colectividad.

Referencias bibliográficas

Albarracín, D. et al. (2025). Estudios del común y el sujeto: aportes a la construcción de escenarios de igualdad en diversos espacios educativos [Proyecto 2022-2025, 06/H002-T1]. Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.

Benasayag, M., & Pennisi, A. (2023). *La inteligencia artificial no piensa (el cerebro tampoco)*. Prometeo Editorial.

Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Noveduc.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Dubatti, J. (2003). *El convivio teatral. Teoría y práctica del Teatro Comparado*. Atuel.

Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Lumen.

Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina* (Moncayo, V. Comp.). Clacso & Siglo XXI Editores.

González Cuberes, M.T. (1989). *El taller de los talleres*. Estrada.

González-Grandón, X. & Suárez-Gómez, A. (2023). Hacia una pedagogía fenomenológica del sentipensar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *49* (especial), 287-305. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000300287

Iglesias, L. (1979). *Didáctica de la libre expresión*. Ediciones Pedagógicas.

Kohan, W. (2009). *Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clase*. Noveduc.

Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación* (C. Skliar, Comp.). Homo Sapiens.

Laval, C., & Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.

Langer, J. A. (2005). *Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura* (Rosa, L. & Vargas, M. L. Trads.). Editora da Universidade de Passo Fundo.

Lee Zoreda, M. (1999). La Lectura Literaria Como Arte de Performance. Signos literarios y lingüísticos. *(1)*1, 155-168.

Liaudat, S. (Entrevistador), & Benasayag, M. (Entrevistado). (2024, mayo 4). *Miguel Benasayag: "Un chango en Jujuy tiene la misma interfaz que un niño en Zúrich"* [Entrevista]. IFIS. https://ifis.org.ar/miguel-benasayag-un-chango-en-jujuy-tiene-la-misma-interfaz-que-un-nino-en-zurich/

Navarro, M. (1999). *Aprendiendo a contar cuentos*. Editorial Gente Nueva.

Nietzsche, F. (1965). Así habló Zaratustra. *Obras completas*, *III*. Aguilar.

Ordine, N. (2014). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Editorial Acantilado.

Petit, M. (2007). El derecho a la metáfora. *Signo y Seña*, *19*, 131–143.

Pólya, G. (1981). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas.

Rivera-Vargas, P. et al. (2022). Pedagogías del Conflicto para la Emancipación. Tensionando los Conocimientos Regulados y el Sentido Común en la Escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *11*(2), 119-134. https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.007

Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía*. Ediciones Colihue.

Rosenblatt, L. M. (1996). El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto. 1. Los procesos de lectura y escritura.* Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura.

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.

Ryan, M. L. (2004). *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos.* Paidós.

Sadin, E. (2024). *La vida espectral*. Caja Negra.

Schaeffer, J.-M. (2015). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* México: Fondo de Cultura Económica.

Scherbosky, F. et al. (2025). Subjetividades en tensión: *diversidades, resistencias e interpelaciones prácticas contemporáneas. Tramas categoriales interdisciplinarias en los fundamentos de la educación* [Proyecto 2025-2027, 80020240400150UN]. Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.

Tejón, C. (2025). *Habitar la ficción literaria: heurísticas de lectura inmersiva y exploración sentipensante. Experiencia de estudiantes de grado de la Facultad de Educación* [Tesis inédita]. Maestría en Lectura y Escritura, orientación Literatura. Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura Sede Cuyo. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.

Vigotski, L. (2024). *Lecciones de paidología*. Ediciones IPS.

Villanueva, D. (Coord.). (1994). *Curso de teoría de la literatura.* Taurus.

Walsh, M.E. (2011). Marcha de Osías. *El reino del revés*. Alfaguara.

Zwaan, R. A. (2004). The Immersed Experiencer: Toward an Embodied Theory of Language Comprehension. B. H. Ross (Ed.). *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory,* (44), 35–62. Elsevier Science.

Zwaan, R. A. (2016). Situation models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension. *Psychonomic Bulletin & Review, 23*(4), 1028–1034. https://doi.org/10.3758/s13423-015-0864-x

Biodata

Cecilia Tejón: Docente investigadora, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Maestrante en Lectura y Escritura, Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina, Subsede Cuyo. Especialista en Docencia Universitaria. Especialista en Escritura y Literatura. Licenciada en Creatividad Educativa. Profesora de Alfabetización y Educación de Adultos, UNCuyo. Profesora efectiva con dedicación exclusiva, a cargo de los espacios curriculares *Literatura para Niños, Literatura para Niños, Jóvenes y Adultos* y *Didáctica de la Literatura* (Profesorados Universitarios de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación de Personas Sordas, Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual y Licenciatura en Terapia del Lenguaje). Directora del Instituto en Lectura y Escritura, Facultad de Educación, UNCuyo. Ha dirigido proyectos de investigación y extensión universitaria relacionados con la educación literaria y la creatividad con niños y personas adultas en contextos vulnerabilizados y de encierro. Líneas de investigación: aprendizaje experiencial creativo, procesos del pensamiento literario, construcción de subjetividad, crítica literaria latinoamericana de obras destinadas a las infancias.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 233-250
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16790888
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16790888
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 19-05-2025 · Aceptado: 31-07-2025

La mediación artística participativa, reflexiva y crítica en la promoción de las artes visuales con valores patrimoniales en la Universidad de Pinar del Río

Participatory, reflective, and critical artistic mediation in the promotion of visual arts with heritage values at the University of Pinar del Río

Jajapulu'ujiatüka'alaniia'yataajiraanakaatumawaa, osoirire'erakataa'injeekasoutüleeinjünainjülatiaku'yamalükojutuwatkaachikijulu'uJik irajiapüleeMüleusükatPinnar del Rio

Heriberto Acanda Ramos
https://orcid.org/0009-0009-2577-1198
heriberto2368@yahoo.es
Universidad de Pinar del Río, Cuba

Alina Jimenez Morejón
https://orcid.org/0000-0003-0717-273X
alina72@upr.edu.cu, jimenezalina7211@gmail.com
Universidad de Pinar del Río, Cuba

Marlen Silva López
https://orcid.org/0000-0001-6477-955X
marlen.silva@upr.edu.cu
Universidad de Pinar del Río, Cuba

Resumen

En este artículo se analiza la investigación artística como un campo de conocimiento abierto, en el cual la experiencia asume un rol central, donde el arte actúa como catalizador de reflexiones y promotor de construcciones significativas y subjetivas, dado que surge de la acción humana. Se analiza la mediación artística como práctica cultural desde una perspectiva plural, que incorpora aportaciones de la sociología del arte sin limitarse a un único marco teórico. La propuesta de promoción artística participativa que aquí se presenta, aspira a superar el modelo de intervención predominante, tanto en el plano teórico como en el práctico. Se plantea un enfoque basado en el diálogo y el acercamiento al patrimonio cultural universitario. El objetivo principal estuvo dado en fundamentar el proceso de

mediación artística en la promoción de las artes visuales con valores patrimoniales en la comunidad universitaria de la Universidad de Pinar del Río.

Palabras clave: artes, visuales, mediación, promoción.

Abstract

This article analyzes artistic research as an open field of knowledge in which experience plays a central role, where art acts as a catalyst for reflection and promoter of meaningful and subjective constructions, given that it arises from human action. Artistic mediation is analyzed as a cultural practice from a plural perspective, incorporating contributions from the sociology of art without being limited to a single theoretical framework. The proposal for participatory artistic promotion presented here aims to overcome the predominant intervention model, both theoretically and practically. An approach based on dialogue and an approach to university cultural heritage is proposed. The main objective was to base the artistic mediation process on the promotion of visual arts with heritage values in the university community of the University of Pinar del Río.

Keywords: arts, visual, mediation, promotion.

Palitpütchiru'u

Julu'u ashajalaakat analaanüsü jüchajaala a'alainpalaa maka jaa'in wanee atüjalaapü jutatsü, eere tü ashanalaakat aapasü jünüliama'a, eere jo'otuin a'alainpalaakat maka jaa'in wanee o'ulakülü atútünii osoirire'erülü jee jikiipu'uin akuyamalaa anasú jee wane'ewoikaa, ja'ujee juju'itaain nanainjee wayuu. Analaanüsü jütsüinpala a'alainpalaakat maka jaa'in wanee akua'ipaa aa'innapu'usu no'uuyeejana kojuyeeshii, aapaka okoloniikat jümüin karalouta nachikima'a wayuwain kajapulu'ushii a'alainpalaa, a'itayaasüje'e nnojotlaain jia'alüinjatüin anüikimaainjatüin atumawaa. Jü'yataajiraala a'alainpalaa apashiimaajatka e'iyatünaka achiki yayaa, achuntaasü müleuwaa juulia tü a'yatawaa ejatka paala jünüikiru'u karalouta jee akua'ipalu'ulaa. Aküjünüsü julu'ujee ayounajirawaa júnainmüiree jaawain akua'ipaa ipalujutkaa. Jo'uumaaka jünainjeejatü aikale'era wanee jukua'ipa jüyaawatia a'alainpalaa jaawainma'a namuloujia ipalujuna julu'u Ekirajiapülee Müleusükat Pinar del Rio

Pütchi katsüinsükat: Ku'yamairua, o'uumaala; ayaawatia, alate'eria

Introducción

En la actualidad el ser humano interactúa de manera constante con el arte, las tradiciones y las costumbres de su comunidad; lo que contribuye a la satisfacción personal y en consecuencia, a la mejora de la calidad de vida personal, accionar participativo que puede considerarse como una forma de promoción cultural.

Comprendida como derivación metodológica de la educación artística y de la animación sociocultural, la mediación configura un ejercicio analítico no jerárquico entre la obra, el mediador, la institución y un público activo, reflexivo y crítico que dialoga con la creación en lugar de limitarse a contemplarla.

En el contexto cubano, el estímulo a la creación artística auténtica constituye una necesidad apremiante, especialmente en el ámbito universitario, allí se asume un doble compromiso; ser agentes activos de la vida cultural y espacios de generación de saberes. Esta condición exige una revisión crítica de sus prácticas institucionales para consolidar entornos que favorezcan el debate, la reflexión estética, el diálogo interdisciplinario y el pensamiento crítico (Cabrera et al., 2020). En este marco, el quehacer cultural universitario puede entenderse como un conjunto articulado de procesos que viabilizan el acceso equitativo a las manifestaciones artísticas y fortalecen la identidad colectiva en el entorno académico, contribuyendo así al desarrollo personal y comunitario (González, 2018). Tales procesos, además, están estrechamente vinculados a la dinamización de las industrias creativas en relación con la academia, lo que facilita la interacción entre producción simbólica, educación y ciudadanía. En este sentido, la mediación artística cobra especial relevancia al ser asumida, muchas veces de forma empírica, como un mecanismo que facilita la apreciación de la obra y también compromete activamente a quienes participan en su circulación, formación de públicos y gestión cultural (Martínez & Suárez, 2021)

La mediación artística como proceso formativo

Pensar la mediación artística dentro de procesos formativos conlleva a entender que el desarrollo del arte con valores patrimoniales ofrece nuevas vías de transformación social y abre alternativas culturales hacia una existencia más digna, justa y humana. En este proceso, la experiencia vital se convierte en un recurso pedagógico que estimula a los sujetos a reflexionar críticamente sobre su realidad. Así, las denominadas situaciones límite, son entendidas como retos estructurales y existenciales, a la vez que se transforman en "oportunidades educativas que abren paso a los inéditos viables" (Freire, 1992, p.9).

Para Freire (1992) la vivencia existencial actúa como mediación pedagógica al orientar a los educandos en el análisis de sus propios problemas, lo que va generando las condiciones necesarias para una participación independiente. Por lo que, vista desde esta perspectiva, la educación mediadora facilita la acción transformadora sobre el mundo y, simultáneamente, el diálogo reflexivo sobre esa acción, integrando realidad y reflexión. A su vez Barbosa (2022) concibe la mediación artística como un proceso dialógico en el que confluyen los estudiantes y docentes, los espacios pedagógicos y los entornos informales.

Barbosa (2002) sitúa al arte en el centro de los procesos pedagógicos orientados a la transformación social, y muestra cómo dichas prácticas, diseñadas desde una perspectiva socioeducativa, devienen instrumentos de cohesión y autonomía comunitaria.

Rey, Gil-Gayo, Claver, y Casla (2023) sostienen que, en el entorno universitario, "la relatoría gráfica trasciende el mero registro visual de ideas y emociones generadas en encuentros digitales" (p.22). Al incorporar referencias al patrimonio del campus universitario como su arquitectura, su histórica, las colecciones artísticas y los

emblemas institucionales, esta herramienta establece un puente entre lo virtual y lo tangible, robustece la memoria colectiva y el sentido de pertenencia de toda la comunidad académica.

Al respecto Peña (2024) presenta la mediación artística como un dispositivo de exploración identitaria, a través de retratos a tres tiempos donde el estudiantado articula y revisita su biografía estética. A la par que Herrera (2024) demuestra que integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS- en la mediación artística amplía su alcance formativo.

En este sentido, Barbosa (2002) aporta a la mediación artística desde el punto de vista teórico al destacar el valor de los talleres colaborativos con organizaciones comunitarias como instrumentos de reconstrucción social y empoderamiento en entornos de exclusión. Estos planteamientos revelan cómo la mediación artística configura espacios horizontales de socialización del conocimiento, en los que la relación obras-visitantes-mediador se convierte en un proceso compartido, en lugar de un discurso centrado en una sola voz.

Se coincide con Gándora-Vázquez (2021), quien propone la necesidad de interpretación y educación del patrimonio a partir de espacios formativos y de desarrollo de conocimientos, que permitan la compresión de valores patrimoniales y permita educar a los mediadores. Del mismo modo, al articularse estos elementos, las actividades de mediación trascienden la transmisión de contenidos y promueven la reflexión crítica, la negociación de significados y la construcción colaborativa de conocimiento.

Los autores coinciden en que la mediación artística no busca enseñar arte por sí mismo, sino desplazar la creación artística hacia un rol transformador con la finalidad de instrumentar el arte como medio para problematizar la realidad, estimular la corresponsabilidad social y dotar a los participantes de herramientas sensibles y críticas para repensar su entorno.

En el ámbito universitario, este modelo se despliega mediante programas híbridos con sesiones presenciales en galerías y talleres en línea, en los cuales estudiantes, docentes y agentes externos diseñan conjuntamente proyectos de arte contemporáneo con impacto comunitario. Al vincular a la ciudadanía en cada fase, desde la identificación de problemáticas hasta la ejecución de intervenciones, se impulsa el activismo cultural y se estrechan los vínculos entre la academia y su entorno social.

Para ello, la mediación artística demanda un conocimiento profundo de la institución, las obras, el público y el contexto social en el que opera. Su naturaleza abierta y flexible impide trazar un camino lineal o prever resultados específicos; se trata de un proceso dinámico, sujeto a múltiples interpretaciones y siempre en evolución. De esta forma, concebir el entorno, sienta las bases para que los sujetos reconozcan su situación, dialoguen y encuentren soluciones y con ello les permita reflexionar el arte como mediación social.

En consecuencia, quienes ejercen la mediación artística deben aspirar a una superación profesional continua, elevando su formación estética y consolidando valores que potencien su incidencia social.

Experiencias de mediación artística en el contexto universitario latinoamericano

En América Latina, la creación de públicos se ha visto fortalecida a través de la mediación artística participativa, un enfoque que resulta especialmente pertinente para el presente estudio, porque integra los procesos de promoción cultural con una amplia variedad de recursos y herramientas, aplicables en contextos educativos.

La experiencia latinoamericana respalda esta perspectiva. En diversos países se han desarrollado programas de mediación participativa que articulan la labor de docentes, estudiantes y entidades culturales locales; las cuales muestran el potencial de las instituciones académicas para actuar como agentes de transformación social y promover procesos de inclusión desde una dimensión cultural.

Un ejemplo representativo lo constituye la experiencia de la Universidad de Chile, que desarrolla un plan de formación en mediación artística dirigido a estudiantes de pregrado: integra contenidos teóricos con prácticas en liceos de alta vulnerabilidad, con el propósito de ampliar el acceso a la cultura, fortalecer el capital cultural de la juventud y establecer vínculos sostenibles entre la educación media y la superior (Universidad de Chile, 2023).

De este modo, la promoción cultural universitaria se establece, como un proceso dinámico y continuo, capaz de vincular temporalidades y realidades diversas para estimular la participación activa de la comunidad académica. Por lo que concebirla como una estrategia comunicativa requiere de acciones en función de las necesidades, intereses y preferencias de públicos heterogéneos, especialmente del estudiantado de pregrado. Estas experiencias de mediación participativa tienen un doble impacto, enriquecen el desarrollo de las artes visuales y, simultáneamente, estimulan la cohesión comunitaria, el desarrollo de competencias críticas y el empoderamiento cultural de sus participantes.

Para avanzar en esta dirección, resulta necesario anticipar los resultados esperados, establecer objetivos precisos y sustentar cada iniciativa sobre una base investigativa rigurosa que respalde su pertinencia y eficacia. Del mismo modo, la articulación institucional y la adopción de un enfoque multidisciplinario se tornan elementos clave para consolidar una comunidad universitaria inclusiva, creativa y orientada a la cooperación. Como señalan García y Restrepo (2021), el trabajo colaborativo entre disciplinas y actores institucionales fortalece las capacidades transformadoras de la universidad, al vincular la producción de conocimiento con el compromiso ético y social.

El estudio del patrimonio cultural universitario, desde un enfoque amplio e integrador, destaca el papel que desempeña la educación patrimonial como mediadora entre saberes y valores sociales. La formación de profesionales con una comprensión compleja del entorno requiere metodologías interdisciplinares, capaces de abordar el patrimonio como objeto de análisis compartido entre distintas áreas del conocimiento. Este tipo de aproximaciones resulta pertinente tanto en términos académicos como pedagógicos, al ofrecer herramientas conceptuales que faciliten interpretar las estructuras históricas, sociales y culturales que configuran el patrimonio (González-Varas, 2019).

En el marco de la Promoción Cultural Universitaria (PCU), el campus se concibe como un espacio pedagógico donde confluyen saberes, identidades y memorias colectivas. La gestión de estos procesos trasciende la conservación material del patrimonio y se orienta hacia prácticas que integran dimensiones educativas, éticas y sociales, con el propósito de fortalecer el pensamiento crítico y el vínculo activo con el entorno (Martínez, 2020).

El presente estudio tuvo como objetivo proponer acciones orientadas a fortalecer los procesos formativos vinculados a las artes visuales con valores patrimoniales y a la formación de públicos en el ámbito universitario. Las estrategias formuladas están dirigidas tanto a mediadores culturales como a estudiantes de la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Asimismo, se examina el papel que desempeña esta práctica educativa en la construcción de vínculos significativos entre el patrimonio visual y las audiencias académicas. De acuerdo con Hernández (2021), su incorporación en entornos formativos favorece el desarrollo de experiencias estéticas enriquecedoras y amplía las posibilidades de participación activa en la vida cultural universitaria.

Método

La investigación se desarrolló desde el método dialéctico-materialista, con un enfoque dialógico e interactivo orientado al análisis de estrategias de co-creación y socialización del patrimonio, las cuales favorecen procesos de apropiación cultural y fortalecen el sentido de pertenencia. Se adoptó una perspectiva cualitativa que permitió analizar las prácticas culturales universitarias desde un enfoque participativo vinculado al arte y la educación patrimonial.

Entre los métodos empíricos empleados se destaca el análisis documental, pertinente para caracterizar el estado actual de las acciones formativas vinculadas a las artes visuales con valor patrimonial. Este procedimiento facilitó estudiar programas, estrategias institucionales y el currículo base de la carrera Gestión para el Desarrollo Sociocultural. La revisión bibliográfica contribuyó a delimitar conceptualmente categorías como patrimonio, comunidad y dinamización cultural, en diálogo con las propuestas teóricas de Prats (2005) y García Canclini (2015).

De igual forma, se aplicaron métodos teóricos como la sistematización y el análisis histórico-lógico, junto con procedimientos del pensamiento científico —análisis-síntesis e inducción-deducción— que guiaron el desarrollo de la investigación y posibilitaron la relación entre los hallazgos empíricos y los marcos interpretativos.

A través de la observación participante se conoció el desempeño de los actores encargados de facilitar los procesos culturales, mediante el registro sistemático de las transformaciones derivadas de las acciones institucionales, con apoyo en fuentes visuales como obras plásticas, registros audiovisuales e intervenciones en el espacio público. Las entrevistas semiestructuradas ofrecieron la posibilidad de establecer un diálogo reflexivo con mediadores, docentes y estudiantes, con el fin de recoger percepciones relacionadas con los efectos formativos de estas prácticas. Las encuestas aplicadas al estudiantado resultaron pertinentes para obtener información sobre su experiencia en actividades colaborativas, mientras que el estudio de caso facilitó un análisis detallado de quince murales y ocho esculturas localizadas en la universidad, creadas en el marco de proyectos artísticos participativos. De acuerdo con Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2015), este tipo de enfoque contribuye a comprender las dinámicas culturales desde una perspectiva situada, que articula lo estético, lo pedagógico y lo social.

Resultados y discusión

Los resultados derivados de la aplicación de los instrumentos metodológicos evidencian que el concepto de mediación artística se encuentra presente en diversas disciplinas, entre ellas la resolución de conflictos, la comunicación, la psicología, la pedagogía, la estética, la semiótica y las artes. Esta transversalidad sugiere que cualquier campo relacionado con las interacciones sociales y simbólicas requiere su análisis y consideración. En términos generales, se concibe este proceso como una unidad dialéctica que vincula instrucción y educación, conocimiento y comunicación, en un continuo de transformación cultural (Bourdieu, 2003).

Asimismo, se constató que las prácticas artísticas colaborativas desarrolladas en la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca" (UPR) contribuyen a la revitalización del patrimonio visual universitario. De acuerdo con Felipe (2018), este tipo de patrimonio incluye los edificios históricos, las colecciones artísticas, los saberes locales que circulan en el espacio académico. En esta perspectiva, el patrimonio cultural universitario se considera un recurso activo que fortalece el sentido de pertenencia y favorece la cohesión de la comunidad educativa.

El análisis también incorporó el estudio de los murales universitarios, en tanto expresiones visuales que comunican narrativas históricas y culturales. En el caso de la UPR, estas obras representan episodios relevantes de la lucha revolucionaria y símbolos locales que estimulan la reflexión colectiva, al mismo tiempo que transforman el campus en un espacio de memoria compartida y diálogo intergeneracional.

Entre los modelos más significativos orientados al vínculo entre arte, patrimonio y educación destacan los siguientes:

- **Educación patrimonial basada en la experiencia:** este enfoque propone metodologías activas que conectan el conocimiento académico con la interacción directa con bienes patrimoniales. Incluye:

  Talleres prácticos acompañados de recorridos guiados temáticos, orientados a conocer el contexto histórico y simbólico de las obras. También se desarrollan actividades de conservación y reproducción, donde los participantes manipulan materiales vinculados al acervo artístico local.

  Talleres de co-creación, en los que estudiantes y facilitadores elaboran producciones conjuntas, reinterpretan murales existentes o desarrollan intervenciones sobre esculturas. Estas actividades integran saberes técnicos, simbólicos y comunitarios, favoreciendo procesos dialógicos entre la creación y la reflexión (Barrios & López, 2020).

- **Proyectos comunitarios de arte en el espacio público:** estas experiencias ubican las expresiones artísticas en espacios abiertos —barrios, plazas, corredores universitarios—, activando la participación colectiva en todas sus fases, desde la conceptualización hasta la realización de las obras. De este modo, se generan dinámicas de apropiación estética y cultural que fortalecen la cohesión social en contextos educativos (Hernández & Martínez, 2017).

El Monumento a los Hermanos Saíz Montes de Oca, ubicado frente al edificio docente del campus de la sede central, es una escultura del reconocido artista Enrique Ávila González y se erige como emblema de la memoria histórica y cultural de la universidad y la provincia. Su presencia refuerza la identidad colectiva y funciona como punto de encuentro para dialogar sobre el legado de los mártires Saíz Montes de Oca.

Como resultado de las observaciones realizadas, se identificó que el diálogo biográfico con las obras suscitó reflexiones críticas en torno a las realidades sociales, históricas y culturales de la comunidad universitaria. Esta interacción favoreció la comprensión del patrimonio artístico como una vía para el conocimiento situado y reveló la necesidad de integrar enfoques interdisciplinarios en los procesos educativos (Arriaga & Domínguez, 2021). Asimismo, el intercambio con especialistas permitió reconocer el valor simbólico, histórico y formativo del entorno universitario, así como la riqueza de las instituciones que lo configuran como un espacio de memoria y creación colectiva (Vega & Salazar, 2019).

Fundamentación teórica de la mediación artística participativa y crítica, en la promoción de las artes visuales con valores patrimoniales en la Universidad de Pinar del Río

- **La mediación artística participativa:** pone en diálogo activo a creadores, mediadores e interlocutores. A diferencia del modelo tradicional de recepción pasiva, este enfoque incentiva la interacción, el intercambio de significados y la apropiación cultural. En el ámbito universitario, articula el patrimonio con la formación académica, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje.
- **Relación entre arte, patrimonio y comunidad universitaria:** las artes visuales con valores patrimoniales actúan como puente entre la historia y la identidad institucional. Obras como el mural de Joaquín Crespo Manzano en la rectoría de la Universidad "Hermanos Saíz Montes de Oca" encapsulan narrativas revolucionarias y culturales que fortalecen el sentido de pertenencia. La mediación artística activa estos espacios, convirtiéndolos en escenarios de conocimiento, preservación y construcción colectiva de memoria.
- **Modelos de intervención en la promoción de las artes visuales:** tradicionalmente, la difusión de las artes visuales se ha basado en exhibiciones pasivas y recorridos unidireccionales. La mediación artística participativa y crítica propone, en cambio, convertir la experiencia estética en un proceso interactivo, en el que el público deja de ser receptor pasivo para convertirse en coautor de significados.
- **Educación patrimonial basada en la experiencia:** este enfoque propone metodologías activas que relacionan el conocimiento académico con la interacción directa con bienes patrimoniales. Incluye:
- **Talleres prácticos** acompañados de recorridos guiados temáticos, orientados a conocer el contexto histórico y simbólico de las obras. También se desarrollan actividades de conservación y reproducción, donde los participantes manipulan materiales vinculados al acervo artístico local.
- **Talleres de co-creación**, en los que estudiantes y facilitadores elaboran producciones conjuntas, reinterpretan murales existentes o desarrollan intervenciones sobre esculturas. Estas actividades integran saberes técnicos, simbólicos y comunitarios, favoreciendo procesos dialógicos entre la creación y la reflexión (Barrios & López, 2020).
- **Proyectos comunitarios de arte en el espacio público:** estas experiencias ubican las expresiones artísticas en espacios abiertos —barrios, plazas, corredores universitarios—, activando la participación colectiva en todas sus fases, desde la conceptualización hasta la realización de las obras. De este modo, se generan dinámicas de apropiación estética y cultural que fortalecen la cohesión social en contextos educativos (Hernández & Martínez, 2017).

Estos modelos comparten un énfasis en la práctica, el diálogo y la reflexión crítica como motores para generar un vínculo más profundo entre el patrimonio visual y los públicos universitarios.

Se pudo constatar que, en Cuba, la mediación artística ha estado tradicionalmente circunscrita a los programas formales de educación artística, con escasa presencia en espacios culturales institucionales. Sin embargo, en los últimos años se aprecian iniciativas para 'institucionalizar' estas prácticas, aunque su puesta en marcha a nivel nacional aún continúa de forma gradual. A la vez que se hace palpable la necesidad de contar con marcos institucionales que ofrezcan recursos técnicos, formación especializada y convenios institucionales para vincular al estudiantado y visibilizar proyectos expositivos en el ámbito académico.

Los enfoques participativos y su impacto en la educación artística

El enfoque participativo en mediación artística trasciende la mera observación, lo que implica sumergir a la comunidad académica en procesos de creación y apreciación conjunta.

Las Estrategias comunes incluyen:

- **Recorridos comentados** por murales y esculturas, en los que mediadores y estudiantes analizan en grupo simbolismos, técnicas y contextos históricos.
- **Talleres de interpretación artística**, a partir de lecturas críticas y ejercicios prácticos, los participantes reelaboran narrativas visuales.
- **Proyectos colaborativos** de intervención en espacios del campus (instalaciones site-specific, mosaicos colectivos), que refuerzan la conexión emocional y el sentido de pertenencia.

Estas metodologías favorecen:

- La apropiación cultural activa, al otorgar voz y mano en la producción artística.
- El desarrollo de competencias críticas y creativas, al problematizar el rol del arte en la comunidad.
- El fortalecimiento de redes colaborativas, al articular disciplinas y agentes diversos.

Caracterización participativa

Fue útil para identificar las dificultades y oportunidades en la apreciación del patrimonio visual, se realizaron talleres colaborativos con 92 estudiantes y docentes entre enero y junio de 2025. Durante estas sesiones se catalogaron 23 obras (15 murales y 8 esculturas), analizando su vinculación histórica. Ejemplo de ello son los murales

de la sede pedagógica, relacionados con la figura y el pensamiento de José Martí y se exploraron las siguientes barreras:

Educativas: ausencia de formación específica en patrimonio universitario o cultura regional, que limita la interacción crítica con las creaciones patrimoniales.

Métodos pedagógicos tradicionales: enfoques centrados en la transmisión unidireccional de contenidos, sin espacios para la reflexión ni la conexión emocional con el arte.

Débil vinculación universidad–comunidad e instituciones culturales: escasas redes de colaboración que impidan la circulación del patrimonio más allá del campus.

Los cuestionarios aplicados revelaron que solo el 13,04 % de los encuestados conocía previamente el patrimonio artístico universitario y la Ley 155/2022 "Ley General de Protección al Patrimonio Cultural y el Patrimonio Natural" (12 de 92 estudiantes), mientras que el 86,95 % restante carecía de información sobre estas temáticas.

Técnicas de mediación artística aplicadas

Con el fin de impulsar la apropiación cultural y el diálogo en torno a las artes visuales patrimoniales, se realizaron:

Recorridos guiados: análisis colectivo de murales y esculturas en el campus, destacando elementos formales, iconográficos y su contexto histórico.

Talleres de interpretación artística: dinámicas prácticas en las que los participantes reflexionan sobre la identidad universitaria a través de la recreación y relectura de las obras.

Mesas de debate: espacios de discusión abiertos donde estudiantes y docentes problematizan temas de conservación, simbolismo y relevancia social del patrimonio visual.

Las propuestas descritas articulan contenidos curatoriales con discusiones orientadas a la sostenibilidad, y favorecen el desarrollo de competencias analíticas y metodológicas en los estudiantes para interpretar y responder a desafíos ambientales, sociales y culturales desde una mirada integral (Camargo & Beltrán, 2022). Esta perspectiva pedagógica activa posiciona a los participantes como agentes críticos que intervienen en la formulación de soluciones colectivas coherentes con los marcos de acción internacionales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2021).

Propuesta de estrategias para el acercamiento al patrimonio cultural universitario

Para consolidar el vínculo entre el estudiantado y las obras patrimoniales, se diseñaron acciones específicas:

- Integración curricular: inclusión de los murales de Joaquín Crespo Manzano, Abel Morejón Galá y Juan García Miló, así como las esculturas de Enrique Ávila González, en actividades docentes y culturales.
- Proyectos de intervención artística: convocatorias para que los estudiantes propongan y ejecuten intervenciones en espacios comunes del campus.
- Participación en conservación: invitación a alumnos de Educación Artística a colaborar en tareas de restauración y mantenimiento de murales bajo la guía de sus autores.
- Rutas interactivas: instalación de códigos QR junto a cada obra, con enlaces a biografías de autores, archivos históricos y fichas técnicas.
- Talleres con creadores locales: sesiones prácticas lideradas por muralistas pinareños, en las que se comparten técnicas y motivaciones originarias, propiciando la creación de nuevas piezas conjuntas.
- Intervenciones efímeras: actividades de restauración colectiva donde estudiantes y autores realizan microproyectos temporales, reforzando el sentido de corresponsabilidad.

Para organizar y sistematizar las acciones anteriores, se definió un modelo de mediación que incluye:

- Muestras expositivas interactivas. Exhibiciones modulares guiadas por mediadores, con actividades prácticas vinculadas a cada tema patrimonial.
- Talleres de pintura mural. Sesiones técnicas impartidas por artistas, integrando teoría y práctica en el proceso creativo.
- Visitas guiadas mediadas. Recorridos comentados que promueven el diálogo activo sobre los aspectos formales y simbólicos de las obras.
- Materiales didácticos de apoyo. Folletos, catálogos, hojas de sala y videos contextualizadores utilizados antes, durante y después de las actividades.
- Acciones interdisciplinarias. Vinculación de artes visuales con literatura, historia y otras disciplinas mediante cine debates, charlas y talleres en bibliotecas y medios audiovisuales.
- Grupos de mediación reducidos. Equipos pequeños liderados por un mediador que faciliten la interacción personalizada y la creatividad de cada participante.

En conjunto, estas técnicas y estrategias buscan transformar la mediación artística universitaria en un proceso participativo y crítico, capaz de fortalecer la apropiación patrimonial, el pensamiento colaborativo y la corresponsabilidad cultural de toda la comunidad académica.

Resultados parciales de la aplicación de la propuesta

Esta propuesta ya muestra resultados parciales de su aplicación, a partir de la realización de 12 talleres entre enero y junio de 2025, en los cuales participaron 92 estudiantes de las carreras de Licenciatura en Gestión para el Desarrollo Sociocultural y Licenciatura en Educación Artística, lo que representa el 75 % de la matrícula de estas carreras. Se realizaron 180 horas de interacción directa en la actividad práctica en murales y esculturas.

Como expresión de los resultados cualitativos, se pudo estimar que la percepción de pertenencia experimentó un incremento de 46 % antes de los talleres a 92 % después de los talleres con lo que se duplicó el sentido de pertenencia al patrimonio cultural universitario. Experimentándose un incremento de un 52% en el interés por la historia y valores del campus universitario. Asimismo, el aumento de la satisfacción con metodologías participativas (de 37 % a 91 %) refuerza la eficacia de los formatos interactivos frente a los modelos expositivos tradicionales. Este crecimiento sugiere que la mediación artística no solo promueve e informa, sino que orienta y fortalece los vínculos afectivos con el entorno universitario

Los resultados de aplicación de la estrategia, se muestran en la siguiente tabla comparativa.

Tabla 1. Comparación de los resultados antes y después de aplicada la estrategia

Indicadores	**Antes %**	**Después %**
Sentido de pertenencia sobre patrimonio cultural universitario	46	92
Interés en la historia y valores del campus universitario	32	84
Satisfacción con metodologías de mediación participativa	37	91

Fuente: Elaboración propia

Así mismo, la realidad aumentada ayudó a descubrir símbolos que antes pasaban desapercibidos, como una manera de comunicación con elementos visuales y tecnológicos muy atractiva. Para ello los documentales y materiales didácticos mostraron el arte como un lenguaje lleno de significados, vivencias muy vinculadas a la historia política y cultural del país, narradas artísticamente de una forma dinámica y original.

Igualmente se pudo corroborar que el uso de herramientas multisensoriales, como la realidad aumentada y las reconstrucciones tridimensionales, democratizaron el acceso cultural y conectó con quienes presentaban baja participación en prácticas artísticas convencionales. Finalmente, la metodología empoderó a la comunidad al convertir a estudiantes y docentes en mediadores culturales críticos, capaces de gestionar y promover iniciativas patrimoniales con un fuerte compromiso social.

En conjunto, la experiencia demostró que la mediación artística universitaria debe entenderse como un proceso dinámico y colaborativo, donde se entrelazan pedagogía, cultura, patrimonio y participación activa. Solo así las instituciones pueden formar públicos críticos, creativos y responsables en la conservación y difusión de su legado cultural.

Ampliación multisensorial y sostenible de la experiencia artística

La aplicación de propuestas de mediación sonora resultó vital para el aprendizaje, comprobándose que la imagen y el sonido forman parte de la metodología, sobre lo cual Bernal (2009) señalan que aprender es un acto natural y que enseñar es un arte que requiere maestría para activar el aprendizaje. Según estos autores los estudiantes de hoy busca que lo aprendido guarde relación con saberes previos, y, sobre todo, que el contenido se socialice de manera dinámica, relevante, ajustada a los contextos, comprobable y aplicable a la vida diaria.

En este sentido la mediación sonora permitió entrelazar memorias individuales y memorias colectivas con el paisaje acústico del campus, mientras que la intervención artística brindó a la comunidad las herramientas concretas para cultivar la visión crítica y comprometida con su entorno.

Se coincide con Martínez (2022) al entender que los significados simbólicos en la vida cotidiana motivan al participante hacia una práctica de lo vivido, interpretar y disfrutar el arte, dejar fluir el aprendizaje, favorecer la comunicación y el intercambio para transformar la realidad. En este sentido la mediación artística individual o colectiva constituyen una herramienta vital para alimentar el pensamiento crítico que permite abrir nuevas vías para aprender, donde el trabajo en grupo resulta esencial para apropiarse de la realidad histórica.

Convergencia de hallazgos y perspectivas futuras

La convergencia de los resultados cuantitativos y cualitativos validó la hipótesis de que la mediación artística participativa transforma la percepción y apropiación del patrimonio. Al convertir el campus universitario en un laboratorio vivo para la co-creación y la negociación cultural, este enfoque confirmó la promoción de las artes visuales como un proceso colaborativo y responsable. Por lo cual en las proyecciones futuras será esencial consolidar la sinergia entre promoción cultural y formación integral de los futuros estudiantes, extendiendo estas metodologías a nuevos espacios del campus y profundizando la interdisciplinariedad. Solo así la mediación artística universitaria podrá continuar tejiendo vínculos entre la memoria institucional, los retos contemporáneos y las herramientas emergentes.

Los datos recogidos confirman que la mediación artística participativa supera con creces los modelos tradicionales unidireccionales al convertir al público en co-creador activo de significado, pues las dinámicas de taller y las visitas mediadas fomentan la colaboración en la construcción de lecturas compartidas. A la vez que favorece la

apropiación crítica del patrimonio: al combinar actividades prácticas con diálogo biográfico, en el cual los participantes asumen una mirada reflexiva sobre las obras y su contexto.

Conclusiones

Los hallazgos permitieron reconocer a la mediación artística participativa como un enfoque pertinente para el fortalecimiento de las artes visuales con valores patrimoniales en el contexto universitario. Esta perspectiva confirma la importancia de incorporar estrategias pedagógicas que contribuyan a la construcción identitaria y al fortalecimiento del sentido de pertenencia entre los estudiantes (Cuenca, 2020; Hernández & López, 2022).

Asimismo, se evidenció que las prácticas artísticas vinculadas al patrimonio visual potencian la reflexión crítica y enriquecen la conciencia cultural en el entorno académico. En este proceso, los modelos participativos de mediación resultaron eficaces para favorecer la interacción entre la comunidad universitaria y las expresiones patrimoniales, posibilitando experiencias de aprendizaje significativas, colaborativas y situadas (Martínez & Ortega, 2021).

De otra parte, la experiencia desarrollada en la Universidad "Hermanos Saíz Montes de Oca" evidenció efectos positivos de la mediación artística participativa en distintas dimensiones de la vida universitaria, entre ellas: la apropiación simbólica del entorno, el fortalecimiento de vínculos interinstitucionales, la resignificación de espacios y la valorización de las prácticas culturales locales.

- **Potenciación de la conciencia patrimonial**: los estudiantes desarrollaron un aprecio real por los murales y esculturas del campus, vinculándolos con su propia historia y la de la institución. Además, aumentó la participación estudiantil, pues los recorridos guiados y los talleres despertaron un interés sostenido por el arte y el patrimonio visual.
- **Fortalecimiento de la interdisciplinariedad**: al relacionar las artes visuales con materias como historia, literatura y ciencias sociales, creando un aprendizaje más holístico.
- **Aumento del aprendizaje activo y crítico desde el enfoque práctico**: al confrontar problemáticas sociales mediante ejercicios artísticos, en el que los participantes interiorizaron conceptos de manera significativa.
- **Desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo**: a partir de la colaboración en proyectos artísticos grupales
- **Reforzamiento del sentido de pertenencia a la comunidad académica**: desde la integración de colecciones y arquitectura con narrativas locales

Para finalizar podemos afirmar que la mediación artística transmite información, transforma la relación de la comunidad universitaria con su legado cultural, abriendo nuevas vías para la innovación pedagógica y la cohesión social.

Referencias bibliográficas

Barbosa, A. M. (2002). Arte, educación y reconstrucción social. *Cuadernos de Pedagogía*, (312), 56–58.https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/31920

Barbosa, A. M. (20022). Arte/educa. Textos seleccionados G. Agustowsky, S: P: F D Del Valle, Eds.). *CLACSO,* 173-179; Universidad Nacional de las Artes. https://www.clacso.org/en/arte-educacion-textos-seleccionados/

Barrios, M., & López, F. (2020). Co-creación artística y pedagogía patrimonial en el contexto universitario. Revista Latinoamericana de Educación Artística, 15(2), 112–128.

Bernal González, M. del C. (2009, junio). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía,0*(14), 123–145.https://doi.org/10.21555/rpp.v0i14.1790

Bourdieu, P. (2003). El sentido práctico. Siglo XXI Editores.

Cabrera, Y., Pérez, L., & Valdés, M. (2020). Cultura, universidad y pensamiento crítico en el contexto cubano actual. Editorial Félix Varela. Felipe, R. (2018). Patrimonio cultural universitario: Espacios, saberes y comunidad. Revista Educación y Cultura, 25(2), 45–60.

Freire, P. (1976). *Educación y cambio. Siglo XXI*. Editores.https://redclade.org/wp-content/uploads/PD-Libros-Educacion-y-cambio.pdf

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* *Siglo XXI* Editores.https://ia902306.us.archive.org/29/items/De_todo_un_poco/Pedagogia%20de%20la%20esperanza%20-%20Paulo%20Freire.pdf

Gándora-Vázquez, M (2021). La educación patrimonial: los retos y desafíos del patrimonio cultural, en María Graciela León y Jonata Moncayo (*coordinadores*). *Imágenes de un mismo mundo. La educación patrimonial en Iberoamérica*. Primera edición. Ayuntamiento de puebla. México. https://www.academia.edu/49462605/La_Educaci%C3%B3n_Patrimonial_Los_retos_del_patrimonio_cultural

García, M., & Restrepo, D. (2021). Universidad, conocimiento y transformación social: Perspectivas interdisciplinares en América Latina. Editorial Universitaria de Medellín.

García Canclini, N. (2015). Lectores, espectadores e internautas: Estudio de los usos culturales en México. Gedisa.

González, M. (2018). Universidad, arte y transformación social: Aportes desde la gestión cultural educativa. Revista Cubana de Educación Superior, 37(3), 45–58.

González-Varas, I. (2019). Teoría del patrimonio cultural. Editorial Cátedra

Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. M. (2015). Investigación basada en artes: Propuestas para repensar la investigación en educación. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 52(1), 1–19. https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.1

Hernández, A., & Martínez, D. (2017). Arte público, participación y memoria: Experiencias

Herrera Ruiz de Eguino, N. (2024). *Educación y mediación en arte para reflexionar sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Propuesta de innovación educativa para alumnado del Grado en Arte*. Congreso Internacional CIINECO 2024. https://2024.ciineco.org/ponencia/educacion-y-mediacion-en-arte

Martínez, D., & Suárez, R. (2021). Mediación cultural y formación de públicos en espacios universitarios. Revista Temas de Cultura, 29(1), 23–34.

Martínez Cano, S. (2022). La mediación artística en entornos universitarios: lo corporal, lo emocional y lo performático. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 17, 37–48. https://doi.org/10.5209/arte.77905

Montero, Lora., M. A. (2025).La Inteligencia Artificial como Mediadora en el aprendizaje: *Competencias Digitales para el Siglo XXI*.https://www.linkedin.com/pulse/la-inteligencia-artificial-como-mediadora-en-el-para-xxi-ivjce/

Peña Sánchez, N. (2024). *Ficcionar el yo como aprendizaje en acción de una mediación artística.* En EXACTO. VI Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales ANIAV 2024, 897–902. https://doi.org/10.4995/ANIAV2024.2024.18321

Rey, N., Gil-Gayo, M., Claver, M. D., y Casla, A. (2023). Mediación artística, bienestar y salud comunitaria: Relatorías gráficas en tiempos de encuentro digital. *Arte, Individuo y Sociedad, 35*(2), 483–505. https://doi.org/10.5209/aris.83793

Universidad de Chile. (2023*). Estudiantes de la Universidad de Chile podrán formarse para ser Mediadores en Arte.* Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. https://fcei.uchile.cl/noticias/137570/abierta-convocatoria-para-curso-de-formacion-en-mediacion-en-artes-visuales

Biodata

Heriberto Acanda Ramos: Máster en Desarrollo Social, Licenciado en Educación, Especialidad en Educación Plástica doctorando en el programa de Ciencias sobre Arte en la Universidad de las Artes (ISA), La Habana. Director de la Galería Arturo Regueiro de la Ciudad de Pinar del Río. Crítico de arte y curador con activa participación en la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC). Profesor auxiliar adjunto a la Universidad "Hermanos Saíz Montes de Oca" de Pinar del Río, Cuba. Como investigador y autor, ha publicado diversos libros y artículos especializados en crítica artística y arte contemporáneo. Su trabajo explora la antropología del arte como manifestación identitaria, profundizando en los vínculos entre producción artística y contexto sociocultural.

Alina Jimenez Morejón: Doctora en Ciencias de la Educación, Máster en Desarrollo Social e Ingeniera Mecánica. Profesora Titular del Departamento de Extensión Universitaria, Universidad "Hermanos Saíz Montes de Oca" de Pinar del Río (UPR), Cuba. Coordinadora del Programa Nacional de Patrimonio Cultural Universitario, Miembro de la Red de Museos y Colecciones Universitarias del MES, jefa del grupo de trabajo para el Patrimonio Cultural Universitario en la UPR y presidenta de la Cátedra Honorífica Patrimonio Cultural. Especialista en Gestión Universitaria, Patrimonio Cultural, Educación Patrimonial y arte universitario.

Marlén Silva López: Máster en Desarrollo Social y Licenciada en estudios Socioculturales. Profesora auxiliar del Departamento de Extensión Universitaria, Universidad "Hermanos Saíz Montes de Oca" de Pinar del Río (UPR), Cuba. Coordinadora del Programa Nacional de Proyectos Extensionistas y miembro del Grupo de trabajo para el Patrimonio Cultural Universitario en la UPR y de la Cátedra Honorífica Patrimonio Cultural, jefa del Proyecto "La Universidad de Pinar del Río: Historia y Cultura".

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 251-264
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16790892
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16790892
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 16-05-2025 · Aceptado: 31-07-2025

Artificial intelligence technologies in teaching and learning foreign languages: linguodidactic approach

Tecnologías de inteligencia artificial en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: enfoque linguodidáctico

Jukachuweetsenainjee jaa'in atüjalaa julu'u ekirajaa jee atüjaa anüikii naatajatü: Jünakialu'ujee jütüjia apansaajia pütchi anakaralu'u.

Elkin Vladimir Vitalievich
https://orcid.org/0000-0002-6700-2428
elkin@pgu.ru
Pyatigorsk State University, Russia

Akopyants Arega Mikhailovna
https://orcid.org/0000-0002-9506-4440
imadean@yandex.ru
Pyatigorsk State University, Russia

Abstract

This study examines the linguodidactic potential of AI technologies in teaching and learning Russian as a foreign language (RFL) focusing on their theoretical foundations, practical applications, and pedagogical implications. The research employs a systematic approach, integrating the PRISMA methodology for literature review, theoretical analysis, and empirical methods. From the linguodidactic point of view the authors have identified, analyzed, and described the following AI-based tools and technologies: adaptive learning and personalized learning materials, machine translation tools, text writing AI assistants, chatbots, AI-based software platforms and applications for language learning, intelligent learning systems, intelligent virtual reality. Finally, they come to the conclusion that these AI technologies enhance RFL teaching by enabling personalized, adaptive, and immersive learning. However, the successful integration of these technologies requires educators to develop AI literacy and critically assess ethical and practical challenges. AI's role in sustaining Russian as a global language is pivotal, particularly in non-native environments.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), Russian as a foreign language (RFL) linguodidactics.

Resumen

Este estudio examina el potencial lingüodidáctico de las tecnologías de IA en la enseñanza y el aprendizaje del ruso como lengua extranjera (RLE) centrándose en sus fundamentos teóricos, aplicaciones prácticas e implicaciones pedagógicas. La investigación emplea un enfoque sistemático, integrando la metodología PRISMA para la revisión de la literatura, el análisis teórico y los métodos empíricos. Desde el punto de vista lingüodidáctico, los autores han identificado, analizado y descrito las siguientes herramientas y tecnologías basadas en IA: aprendizaje adaptativo y materiales de aprendizaje personalizados, herramientas de traducción automática, asistentes de IA para la redacción de textos, chatbots, plataformas de software basadas en IA y aplicaciones para el aprendizaje de idiomas, sistemas de aprendizaje inteligentes, realidad virtual inteligente. Finalmente, llegan a la conclusión de que estas tecnologías de IA mejoran la enseñanza de RLE al permitir un aprendizaje personalizado, adaptativo e inmersivo. Sin embargo, la integración exitosa de estas tecnologías requiere que los educadores desarrollen conocimientos de IA y evalúen críticamente los desafíos éticos y prácticos. El papel de la IA en el mantenimiento del ruso como idioma global es fundamental, especialmente en entornos no nativos.

Palabras clave: Inteligencia Artificial (IA), Ruso como Lengua Extranjera (RLE) Linguodidáctica.

Palitpütchiru'u

A'yatawaakat tüü erajaasü jütsüin jütüjia apansajaa pütchi anakaralu'u kachuweeralujutu ipalu'u jünain jikirajia jümaa jütüjia nanüiki ruusoirua maka jaa'in naata anüikii (RNA), eere jülüjain naa'in jüpütchin jee jikirajiapalaa. A'yatawaakaa ounajitsü wanee a'yataayapala kakotchajülesú, eere jujuupatüin jukua'ipa a'yataawapülee KOMOLUSEYUUSU jüpüla asanawaa ashajuushikat, jülüjaa aa'in pütchikaa jee jü'yataayalu'u atuma'alaa. Jünanajialu'ujee jütsüin jütüjia apansaajia pütchi, na ka'yataalekan nantüipa anain, nasanaipa jee nakuipa achiki tü aküjüna achiki joolu'u jee jukachuweetsenain jüsalanainjee jipiapale ekirajawaa JE: atüjaa alate'eruushi jee juwahunkeerajia atüjalaapa waneewoikua, jukua'ipa jülate'eria jüpütchin wajaachonlu'u, jünüliamaajatü JE jüpüla jüshajiapala karalouta, achatiajia, jüpülapüle anaajalee jukua'ipamaajatü JE jee jüpülapülee anaajale jütüjiapüle anüikiirua, jukua'ipa shiimainsükat jaa'in atüjülee rouyalujatkat. Jaakajaayamüin mapa, kanüikiru'usu jiain tü kachuweeralujutka julu'u JE anaate'erüin jikiraajia RAN ja'ujee naapüin atüjia wane'ewoikua, alatiruushi jee julu'ushaana. Anuupaje'e jia, jüpüla anatatawalain akolochojiakat, cheujaasü nayain na ekirajuliikana amuloujuin jütüla tü JE nasakiijain anain juchuntaale wayuwaa. Jukua'ipa tü JE jünain ayatüinjatüin jikirajünüin ruusokat maka jaa'in wanee anüikii müleushana cheujaasü, jialeeja jüpüla na nnojoliikana yaaje'ewoliin.

Pütchi katsüinsükat: Jaa'in Atüjalaa (JA), Ruuso maka jaa'in Anüikii Naatajatü (RAN) Jütsüin jütüjia apansaajia pütchi.

Introduction

The widespread adoption of AI technologies, as well as the incessant public interest in them, has led to the fact that today we are not only witnessing, but also participating in those transformations where the digital age and its new technologies, including the latest advances in AI and big data processing, have an

unprecedented impact on various spheres of human activity, including pedagogy in general, as well as educational approaches and technologies related to teaching and learning foreign languages.

The analysis of the scientific literature on the subject of the use of AI technologies in teaching and learning a foreign language represented by theoretical, descriptive, observational, analytical, statistical and experimental scientific publications in recent years demonstrates the growing interest of scientists and researchers, an increase in the number of published works on the use of AI technologies in the educational process, as well as the versatility and multipolarity of assessments and interpretations of the prospects for further development of the studied phenomena, This is confirmed by the unanimous opinion of a number of scientists [Chen et al., 2020].

Today, the scientific community's attention is focused on the following key aspects:

1) theoretical understanding of the role and place of digitalization and AI technologies in human life in general and in education as one of its areas [Baryshnikov, 2023; Baryshnikov et al., 2024; Zawacki-Richter et al., 2018];

2) research on the use and impact of AI technologies in teaching/learning various languages as foreign languages [Lyutova et al., 2024; Sysoyev et al., 2024; Liang et al., 2023; Nga, 2023; Ruzikulov, 2024];

3) studying the results of the implementation of certain AI technologies into the educational process of teaching foreign languages [Jeon, 2022; Ji et al., 2024; Liu et al., 2024];

4) assessment of the positive and negative effects, advantages and disadvantages, as well as the ethical issues of using AI in the educational process in general and in teaching foreign languages in particular [Divekar et al., 2021; Kolegova et al., 2024; Rebolledo Font de la Vall et al., 2023], as well as further prospects, opportunities, challenges, risks and dangers of the development, implementation and dissemination of these technologies [Baker et al., 2019; Warschauer et al., 2024; Yang, 2024].

Nevertheless, we note the fact that most scientists agree that AI is currently a tool for improving the quality of education, and a significant increase in the investment in AI has led to the creation of electronic resources with great educational potential due to the development, implementation and widespread dissemination of AI technologies such as machine learning, neural networks, natural language processing and advanced image processing.

Modern linguodidactics is expected to take into account the fact that AI technologies have become an integral part of our lives, as well as the fact that the modern field of language learning is no longer limited to the traditional or formal educational environment.

In this regard, foreign language teachers face a difficult task of introducing various types of technologies into the academic process in order to meet the needs of their students. In order to keep up with the digital-savvy students and involve them in the

learning process, it is necessary to use modern AI technologies when learning a foreign language. And it is up to the individual educator and the academic community as a whole to determine which of these technologies can have a positive impact on the educational process, assess their potential and take advantage of all the benefits they offer. In addition, they should assess the potential risks and dangers that these technologies pose. This is not an easy task, since the research on the practical application of AI with certain pedagogical goals is still quite insufficient and does not demonstrate fully convincing results, which is often due to the objective time constraints associated with the novelty and innovativeness of the use of these technologies.

In addition, teachers should have a positive attitude towards the use of these technologies in foreign language classes and possess appropriate subject, technological and pedagogical knowledge in order to motivate students to use these technologies in learning a foreign language.

For the above reasons, the aim of this research is to study and analyze the linguodidactic peculiarities of the use of various AI technologies in teaching and learning a foreign language (using the example of Russian as a foreign language (RFL)), based on advanced theoretical and practical research on the use of modern AI technologies in the educational process.

It is necessary to note that according to the results of the survey "Russian Language Index in the Modern World" prepared in 2024 by the experts of the Pushkin State Institute of the Russian Language, Russian continues to hold the fifth place in the world in the index of global competitiveness of languages. In addition, it ranks seventh in terms of prevalence being one of the twelve leading languages of the planet [Emelianenko, 2024].

Russian is spoken or studied in 66 countries. According to the experts of the reference publication "Ethnologue: Languages of the World" [Ethnologue, 2025], in 2025 more than 253 million people worldwide speak Russian. In terms of popularity, it gives way only to English, Spanish, French, Chinese, Hindi (the latter two occupy high rating positions due to the population in China and India) and German.

Today, Russian is one of the six official languages of the United Nations [United Nations], and according to experts [Statista, 2024], in 2024 it became the fourth most widely used language on the Internet.

It is worth mentioning that the Russian language has adapted perfectly to the digital environment and is one of the most in demand for creating digital content (seventh in the ranking of localization of applications; third in popularity on digital platforms; second in the number of services on the Internet in Russian; first place (along with English, Portuguese and Spanish languages) - among the most popular digital applications) [Emelianenko, 2024]. Moreover, AI actively and extensively communicates with people in Russian today.

The most unstable position of the Russian language is its being seventh in terms of prevalence. This parameter is weakened by the negative trend that the number of

Russian speakers has decreased from 257 million in 2020 to (according to various estimates) 255-253 million in 2024. Nevertheless, due to the foreign policy efforts undertaken in accordance with the developed by order of the President of the Russian Federation V.V. Putin comprehensive state program of supporting and promoting the Russian language abroad there is observed a positive tendency: Russian is becoming more popular in the BRICS countries (Brazil, Russia, India, China, South Africa, the United Arab Emirates, Iran, Ethiopia, Egypt and Indonesia), as well as in the official BRICS partner countries (Belarus, Cuba, Bolivia), Kazakhstan, Malaysia, Thailand, Uganda, Uzbekistan, Nigeria) and in several African countries. The above-mentioned State Program is a strategic planning document in the field of promoting the Russian language, expanding the Russian-speaking cultural, educational and information space.

Undoubtedly, one of the dominant aspects of supporting and promoting the Russian language abroad, as well as ensuring its functioning within the country as the language of the international labor market, is the active development of a special section of linguodidactics - "Russian as a foreign language" (RFL) [Baryshnikov, 2002] which studies the Russian language in order to develop methods, techniques, and technologies for teaching it to native speakers of other languages, living in the territories where Russian is not a language of communication or is not widely spoken.

It should be noted that teaching (RFL) in such a non-linguistic environment has a number of peculiarities: limited language environment; cultural barriers; lack of motivation; influence of a native language; lack of educational materials. To overcome the above difficulties in the context of the formation of an innovative educational paradigm, a special transformative role today is assigned to digital technologies, and those developed on the basis of AI can be considered of prior importance in this regard.

Methodology and methods

The present study uses a comprehensive research procedure that integrates the PRISMA methodology (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*), theoretical methods of scientific research (induction, deduction, analysis, synthesis), empirical methods of scientific research including observation, description, experiment, document research, and the method of content analysis. PRISMA is a generally accepted methodology for conducting systematic reviews in various fields, including education and language learning. It includes a systematic and detailed step-by-step process for identifying, selecting, and critically evaluating relevant researches on a given topic.

This study uses a thematic restriction on the use and analysis of the theoretical, descriptive, observational, analytical, statistical and experimental scientific publications of recent years which focus on the use of modern AI technologies in the process of language teaching and learning in order to identify the theoretically sound and empirically proven results that have the potential for the development of the linguodidactic theory and application in the practice of teaching foreign languages.

The study uses only scientific literature in Russian and English which is available in the public domain. In order to find and identify the exclusively relevant materials on the subject under consideration, the search in the titles, annotations and keywords of articles was carried out using special terms and parameters to identify the studies that meet the established criteria for inclusion and exclusion. The following search queries formulated on the basis of the stated topic were sent to the search engines Yandex and Google: "*artificial intelligence in education and language learning*", "*artificial intelligence technologies in teaching and learning foreign languages*", "*artificial intelligence/AI technologies in teaching and learning foreign languages*".

The identified materials were checked and selected based on their compliance with the aim of the study and the criterion of the scientific relevance, i.e. journalistic, popular science articles, as well as various kinds of quasi-scientific materials were excluded. The selected studies were further studied through the application of content analysis, classified and summarized to obtain relevant data and conclusions.

The empirical research methods (observation, description, and document research) were applied during the experimental implementation of various AI technologies in the educational process of teaching and learning (RFL) at Pyatigorsk State University (Russia) while working with international students.

Results and Discussion

The importance of learning with the use of AI is growing rapidly in all areas of the educational process, but this article makes an accent on the use of AI in teaching and learning RFL. Due to the latest advances in natural language processing, advances in deep and network learning, as well as the growth of technological capabilities for processing large amounts of data, modern AI is widely used in the study of languages, foreign languages and RFL, in particular. The transition from the computer-based foreign language teaching to teaching a foreign language using AI computer technologies was evolutionarily inevitable and led to significant changes in the qualitative characteristics of students' interaction with a computer and the features of language acquisition.

The expected benefits of such learning are conditioned by the fact that AI is able to make digital language learning truly individualized for each student which, in its turn, can lead to saving time and costs, reduction and even complete elimination of student frustration and dissatisfaction that may arise when completing assignments without the immediate teacher’s feedback. All this is made possible by processing large amounts of data and using machine learning algorithms that adapt to student behavior in real time calculating the strengths and weaknesses of each student and creating fully personalized educational content consisting of a specific set of educational materials for each lesson and course. Moreover, and this is no less important, the algorithm is able to learn from both individual and collective behavior of students which further increases its predictive potential.

Other expected advantages of learning a foreign language using AI computer technologies include the following: independent pace and dynamics of student learning; instant feedback as a powerful motivating factor; individual repetition and revision of topics and focusing on those activities in which students show lower results; prompt and objective assessment of student progress; better understanding of student preferences and learning strategies; predicting student performance with a high degree of probabilistic accuracy; a quick and independent assessment of learning tools (educational texts, lectures, assignments, tests, etc.).

The analysis made it possible to identify the most relevant and currently in demand forms of AI application in teaching and learning RFL. These include:

Adaptive learning and creation of personalized learning materials

Adaptive learning is an educational technology based on building an individual learning trajectory for a student taking into account his current knowledge, abilities, motivation and other characteristics. And in this regard, AI is a fairly high-quality and effective tool. So, actively developing AI resources today offer, in particular, automatic pronunciation verification (for example, the pronunciation simulator with AI analysis "Elsa Speak" or the language platform "Speechling", focused on developing conversational skills through feedback controlled by AI).

Taking into account and analyzing student responses during learning, adaptive educational systems form an individual educational trajectory with the help of specially selected educational and didactic materials. Specific tools developed using AI technologies are able to adapt educational materials to a certain student, certain course, or a certain educational institution and create, for example, personalized textbooks. Personalized learning materials act as an alternative to conventional textbooks and educational materials in the traditional format representing the so-called “universal” approach to learning, in which teachers provide all students in each class, in each group, or in the entire course with only one type of learning materials.

Machine translation tools

Machine translation is a technological process in which computer software is used to translate written or oral texts from one natural language into another. For quite a long time, the use of machine translation tools for language learning was limited due to the questionable quality of their results. AI technologies, such as neural machine translation, have significantly improved the quality of machine translation, and web services of machine translation with free Internet access have led to the fact that millions of users daily apply to such services as Yandex Translator, Google Translator, Online Translator for their educational, professional or private purposes.

In addition, some machine translation services as neural network-based translators, DeepL in particular, are able to understand the context well and produce a high level of translation comparable to human translation. So, DeepL "knows" 33 languages and

can be used online on a website, through a mobile application, or by installing a program in a browser of a computer, so it can integrate, for example, into Word and translate text directly on the page.

Text writing AI assistants

Text writing AI assistants can help users at various stages of learning to write. Using AI systems and neural networks, they check grammar, spelling, and punctuation, correct errors in a written text, constantly analyze the content and structure of it, make recommendations for further improving the stylistic appearance of the text and its tonality, and provide additional resources for study. In language classes, these systems help students to independently perform their written work, correct mistakes, think over and design the writing process. Using AI in this way helps to strengthen the self-control and build student autonomy. The examples of text writing AI assistants are such electronic resources as: Grammarly, Ginger, ProWriting Aid, Textio, AI Writer, Textly AI, Essaybot, etc.

Communication with chatbots

Chatbots find their effective use in foreign language classes. The dialog interaction between a human user and a computer (robot) using natural language is implemented within the framework of an informal chat (in the written or oral form). Students can learn and master RFL in the process of direct communication with a chatbot. In addition, chatbots can provide customized responses to students' messages, evaluate their academic performance, and give advice on what students need to improve. Thus, various AI chatbots (for example, "ChatGPT", "DeepSeek Chat", "Replicka", etc.) can be used to train spoken Russian in such aspects as:

- composing dialogues (a model prompt: "*Create a dialogue between two people in a store / market / airport, etc. in Russian*");
- grammar check (a model prompt: "*Correct grammatical errors in the text*");
- explanation of the rules (a model prompt: "*How to determine the type of a verb in Russian*?").

As a self-study of RFL, one can contact the virtual voice assistant "Alice" created by Yandex. Alice recognizes natural speech, simulates live dialogue, provides answers to user's questions, and solves applied tasks thanks to the skills programmed on the basis of AI technologies. Alice works on smartphones, tablets, computers, and in cars.

In addition, any mobile phone user can communicate with a range of virtual assistants from the Russian mobile operator MegaFon: Eva, Max, Cat and their stylized versions Eva-chan, Eva Trend and Max Comic. These software products based on AI technologies in the format of chatbots answer phone calls instead of the user in cases when he is not answering or busy, they block spam and protect on the Internet. They

can clarify details, for example, find out from the interlocutor at what time the user can call back or where to pick up the order from the online store.

Application of AI-based software for language learning (platforms and applications)

Online platforms and mobile applications are becoming a more and more common practice in learning RFL. Cloud-based online platforms that integrate natural language processing, crowdsourcing, gamification elements, automatic speech recognition, automatic speech generation, and AI text writing applications are among the most popular and actively used materials.

Among those based on AI digital technologies and online learning resources for teaching and learning RFL that have proved themselves positively and being in demand, the following ones should be mentioned:

- platforms and applications for language learning with adaptive courses. Thus, according to the global online platform Statista that specializes in data gathering and visualization, the monthly number of active worldwide users of the Duolingo application increased from 37 million in 2020 to 113 million in 2024 [Statista, 2025]. This application offers courses in 43 languages, including Russian. The proposed learning method includes gamification of the educational process in order to motivate users with points, rewards, and interactive lessons with interval repetition and revision. As in the case presented above, this application uses personalized robots with a certain stylized national and cultural appearance in interaction with which it is proposed to conduct short daily lessons for consistent step-by-step practice of a foreign language;
- mobile applications for vocabulary learning (the thesaurus dictionary of the Russian language "Word Map" which allows to memorize word combinations and find synonyms, study the meanings of phraseologisms and conduct morphemic analysis of words, as well as "Anki", "Quizlet", "Memrise", etc.) with interval repetition algorithms;
- the free general linguistic mobile application "Glasary of Language", which contains extensive information about the structure and history of the Russian language (over 600 author's articles and popular science essays, an index of 2,000 terms and linguistic concepts).

In addition, in terms of the use of based on AI digital technologies and online learning, the following tools can be applied to self-study:

- online language learning platform LingQ (suitable for language immersion and helpful for natural learning through the real content such as podcasts, articles, books and videos where one can read and listen with instant translation);

- online language learning service "Clozemaster" using language games (focused on learning vocabulary in context through exercises such as "*insert a missing word*", i.e. by teaching new words in real sentences, the program helps to understand not only their meaning, but also how these words are used in real communication);
- software product Rosetta Stone (combining proven techniques and effective speech recognition technology, it uses a full immersion method without translation and is suitable even for beginners);
- the official course "Learn Russian" from Russia Today (RT) (as part of the multimedia project "Window to Russia", implemented with the support of the Ministry of Digital Development, Communications and Mass Media of the Russian Federation).

Intelligent learning systems

Intelligent learning systems are computer-based learning systems that are designed to simulate customized individual learning. They include four basic components: the domain model, the student model, the learning model, and the interface model. Based on learning models, algorithms, and neural networks, they can make decisions about an individual student's learning trajectory and content selection, provide cognitive foundations and assistance, and engage the student in dialogue. Intelligent learning systems have enormous potential, especially in large distance learning institutions where the educational process is conducted with thousands of students and where individual learning is impossible. By integrating learning systems based on natural language processing technologies (both downloadable software and online systems) that are capable of providing corrective feedback and adapting learning materials, reactive one-way intelligent learning systems have been transformed into interactive machine learning systems.

It should be noted that at a more advanced stage, corpus linguistics and Big Data methods can be introduced into teaching RFL using digital AI technologies through error rate analysis and appropriate adaptation of classes and educational programs. In this regard, the following digital resources and technologies may be in high demand:

- "National corpus of the Russian language" (through the search for examples of the use of words);
- free web service "SkELL" (*Sketch Engine for Language Learning* - a tool for language learners and teachers that allows them to study word usage based on contextual examples, analyze the frequency of words and their compatibility, enrich the vocabulary and improve the grammar);
- the online search service Google Ngram Viewer (allows to search for the contexts of a word in a specified chronological period, as well as analyze and visualize the frequency of use of certain language units (words and

expressions) by plotting graphs based on a large array of printed sources collected in the Google Books service).

Intelligent Virtual Reality

Gamification and interactive methods of teaching RFL based on immersiveness (i.e. immersion in the language) and implemented with the use of AI technologies are effective tools for the formation and development of linguocommunicative competencies. Among the latest and innovative of them the following ones can be mentioned:

- VR/AR and interactive language environments: "Mondly VR" (provides the opportunity to conduct virtual dialogues with AI characters in Russian); "VRChat" (realizes the opportunity to visit Russian-speaking rooms for the practice with native speakers); "Influential" (a game that focuses on increasing vocabulary and pronunciation through memorizing objects in a virtual apartment).
- various virtual tours to Russian cities and their place of interest with the language and linguocultural assignments to be done.
- game simulators that enable dialogues in virtual reality (VR) or metaverses with the Russian language support ("Lego Bricktales", "War Thunder", "Real Pool 3D", "DCS World", etc.).

Intelligent VR is a complex system that integrates conversational AI tools, spatial context recognition technologies, gesture and facial recognition systems, NLP, speech recognition technologies, and natural language understanding. Students can practice speaking through AI-powered avatars that simulate realistic conversations with native speakers allowing students to develop fluency and build self-confidence through personalized practice. Intelligent VR and game simulators are used to create authentic virtual reality and learning environments based on the gamification of the educational process. Virtual agents (avatars) can act as teachers, facilitators, or peers of students.

Conclusions

The integration of AI into the educational process provides a new quality of both foreign language acquisition and teaching. AI-based technologies and tools help to create a complex cognitive educational environment in which learning can be more personalized and teaching more flexible and adaptive. AI technologies can contribute to the formation and development of students' knowledge and skills that are necessary today in a modern technologically advanced society and, no doubt, will be in demand in the nearest future.

AI-based tools can be used in many ways, and in this paper, the following have been identified, analyzed, and described: adaptive learning and personalized learning materials, machine translation tools, text writing AI assistants, chatbots, AI-based

software platforms and applications for language learning, intelligent learning systems, intelligent virtual reality.

In order to efficiently and effectively integrate these technologies and tools into the daily educational process of learning foreign languages in general and RFL in particular, modern teachers need to form, timely update and constantly modernize their own knowledge, skills and knowledge of AI technologies. They should not just keep up with the times, or avoid unnecessary workload and useless repetitive routine tasks, or carry out supportive and accompanying activities in relation to students, but, what is more important, they should fulfill the noble function that is inherent in the very name of this profession of a ***pedagogue*** (Ancient Greek - *παιδαγωγός*), the function not to be led, but to lead.

Bibliographic references

Emelyanenko, V. (2024). *Eksperty ocenili polozhenie russkogo yazyka v mire.* Retrieved from https://rusmir.media/2024/12/25/russkiyazik

Baker, T. & Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. London: Nesta. https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf

Baryshnikov, N.V. (2002). Ethnolinguodidactics and the Russian language. *Mir russkogo slova*, (2), 54-56. https://elibrary.ru/tifijf

Baryshnikov, N.V. & Baryshnikov, P.N. (2024). Iskusstvenniy intellekt v sovremennom obrazovanii: pro et contra. *Antropotsentricheskie nauki v obrazovanii: vyzovy, transformatsii, resursy: sbornik nauchnykh statey mezhdunarodnogo foruma professional'nogo obrazovaniya*. Voronezh: Nauchnaya kniga, 9-13. https://elibrary.ru/item.asp?id=65988962

Baryshnikov, P.N. (2023). Chelovek i sistemy iskusstvennogo intellekta. *Voprosy filosofii*, (7), 214-218. DOI: 10.21146/0042-8744-2023-7-214-218

Chen, L., Chen, P. & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access,* (8), 75264–75278. DOI: 10.1109/ACCESS.2020.2988510

Divekar, R.R., Drozdal, J., Chabot, S., Zhou, Y., Su, H., Chen, Y. & Braasch, J. (2021). Foreign language acquisition via artificial intelligence and extended reality: design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2332–2360. DOI: 10.1080/09588221.2021.1879162

Ethnologue (2025). *Languages of the World. 28th edition*. Retrieved from https://www.ethnologue.com/language/rus

Jeon, J. (2022). Exploring AI chatbot affordances in the EFL classroom: young learners' experiences and perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 37(1–2), 1–26. DOI: 10.1080/09588221.2021.2021241

Ji, H., Han, I. & Park, S. (2024). Teaching foreign language with conversational AI: Teacher-student-AI interaction. *Language Learning & Technology*, 28(2), 91–108. https://www.lltjournal.org/item/10125-73573/

Kolegova, I.A. & Levina, I.A. (2024). Using artificial intelligence as a digital tool in foreign language teaching. *Bulletin of the South Ural State University series Education Education Sciences*, (1), 102-110. DOI: 10.14529/ped240110

Liang, T., Duarte, N. & Yue, G.X.-G. (2023). An evolutionary study of the impact of artificial intelligence technology on foreign language education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET),* 18(19), 190–204. DOI: 10.3991/ijet.v18i19.43821

Liu, F., Jiang, Y., Lai, C. & Jin, T. (2024). Teacher engagement with automated text simplification for differentiated instruction. *Language Learning & Technology*, 28(2), 163–182. https://www.lltjournal.org/item/1135/

Lyutova, L.I., Gonchar, L.V. & Chastukhina, T.V. (2024). Possibilities of application of artificial intelligence technologies in foreign language learning at universities. *International Research Journal,* 7(145). DOI: 10.60797/IRJ.2024.145.182

Nga, P.T. (2022). Artificial Intelligence (A.I) Application in foreign language teaching and learning. *European Journal of Applied Sciences*, 10(5), 89–93. DOI: 10.14738/aivp.105.13061

Rebolledo Font de la Vall, R. & Gonzalez Araya, F. (2023). Exploring the benefits and challenges of AI-Language learning tools. *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, (10), 7569–7576. DOI: 10.18535/ijsshi/v10i01.02

Ruzikulov, F. (2024). Enhancing foreign language education through artificial intelligence integration. *Conference Proceedings: Fostering Your Research Spirit,* (6-8). DOI: 10.2024/d9tr8p91

Statista (2024). *Languages most frequently used for web content as of January 2024, by share of websites*. Retrieved from https://web.archive.org/web/20240427100253/https://www.statista.com/statistics/262946/most-common-languages-on-the-internet

Statista (2025). *Number of monthly active Duolingo users worldwide from 3rd quarter 2020 to 3rd quarter 2024*. Retrieved from https://www.statista.com/statistics/1309610/duolingo-quarterly-mau

Sysoyev, P.V. & Filatov, E.M. (2024). Artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language. *Russian Language Studies*, 22(2), 300-317. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317

United Nations (2025). *Official Languages*. Retrieved from https://www.un.org/en/our-work/official-languages

Warschauer, M,. & Xu, Y. (2024). Generative AI for Language learning: Entering a new era. *Language Learning & Technology*, 28(2), 1-4. https://www.lltjournal.org/item/10125-73569/

Yang, A. (2024). Challenges and Opportunities for Foreign Language Teachers in the Era of Artificial Intelligence. *International Journal of Education and Humanities (IJEH)*, 4(1), 39-50. DOI: 10.58557/(ijeh).v4i1.202

Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M. & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education–where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education,* 16(39). DOI:10.1186/s41239-019-0171-0

Biodata

Elkin Vladimir Vitalievich: Doctor en Filología Inglesa, Universidad Estatal de Pyatigorsk: Pyatigorsk, Rusia. Docente de Inglés y Francés (Lenguas Extranjeras)

Akopyants Arega Mikhailovna: Labora en el Instituto de Lenguas Extranjeras y Turismo Internacional de la Universidad. Pyatigorsk. Área de investigación: Ciencias sociales, lingüística y literature.

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 265-274
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16790896
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16790896
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 19-05-2025 · Aceptado: 28-07-2025

Por qué pensar aos valores morais na sociedade de angolana

Why think about moral values in Angolan society

¿Jamüijatü jülüjüükaka aa'in jukua'ipa nojutia wayuu julu'u noumain angloleñoyuu?

Albano Freitas Lemos Sapalo
https://orcid.org/0000-0003-0564-705
albanofreitas2018@gmail.com
Universidade Agostinho Neto, Angola

Chisseque Josefa Avelino Zeca
https://orcid.org/0009-0008-3421-5284
chisseque.zeca@gmail.com
Universidade Agostinho Neto, Angola

Resumo

Os valores morais constituem a maior preocupação e melhor aspiração que a sociedade angolana augura alcançar para tornar a vida cotidiana harmoniosa, cordial e urbana. Tal desafio requere do concurso de esforço da sociedade em plenitude, face as inúmeras influencias externas que negativamente impactam e distorciam os valores humanos, a partir dos valores culturais angolanos. O processo pedagógico-didático, desde o conteúdo, concebe o sistema de conhecimentos, sistema de habilidades e sistema de valores, más, a práxis do sistema de valores anda a deriva, pelo que não se operacionaliza. dali a necessidade imediata da posta em marcha de mecanismos que permitam a operacionalização a partir de um plano estratégico e táctico, desta forma contar com uma sociedade feliz e sustentável. Hoje a sociedade angolana vivencia desde instituições de defesa e segurança, eclesiásticas, financeiras entre outras de situações pouco abonatórias dada a elevada e generalizada de crise de valores no nosso contexto nos dias de hoje.

Palabras clave: valores-Angola-Morais

Abstract

Moral values are the greatest concern and best aspiration that Angolan society hopes to achieve in order to make everyday life harmonious, cordial and urban. This challenge requires the full support of society's efforts, in the face of the numerous external influences that negatively impact and distort human values, based on Angolan cultural values. The pedagogical-didactic process, from the content,

conceives the system of knowledge, system of skills and system of values, but the practice of the system of values is adrift, so it is not operationalized. Hence the immediate need to implement mechanisms that allow the operationalization based on a strategic and tactical plan, in order to have a happy and sustainable society. Today, Angolan society is experiencing situations ranging from defense and security institutions, to ecclesiastical institutions, financial institutions and others that are not very favorable given the high and widespread crisis of values in our context today.

Keywords: values-Angola-Morals

Resumen

Los valores morales constituyen la mayor preocupación y la mejor aspiración que la sociedad angoleña espera alcanzar para hacer la vida cotidiana armoniosa, cordial y urbana. Un desafío de este tipo exige el pleno apoyo de los esfuerzos de la sociedad, frente a las innumerables influencias externas que impactan negativamente y distorsionan los valores humanos, basados en los valores culturales angoleños. El proceso pedagógico-didáctico, desde el contenido, concibe el sistema de conocimientos, el sistema de habilidades y el sistema de valores, pero la praxis del sistema de valores está a la deriva, por lo que no se operacionaliza. De ahí la necesidad inmediata de implementar mecanismos que permitan su operacionalización con base en un plan estratégico y táctico, asegurando así una sociedad feliz y sostenible. Hoy en día, la sociedad angoleña vive situaciones que abarcan desde las instituciones de defensa y seguridad, hasta las instituciones eclesiásticas y financieras, entre otras, no muy favorables dada la alta y generalizada crisis de valores en nuestro contexto actual.

Palabras clave: Angola, valores, morales.

Palitpütchiru'u

Tü kojutaaka atumawaa jia müleuka jünain jülüjüka atuma jee jia a'atapünaka jiain asawatünüin noumainru'u angloleñoyuu jüpüla anajirawaa weinshi, aleewaa jee kepiajirawaa. Akua'ipaakat tüü achuntaasü kaaliwaa namüin napüshuwa'aya wayuu jüsala mainmain kasa o'otoka akomolujakat jee ji'irataüin nekiiru'ujee na wayuukana jütsün lojutaa, jünainjatka nakua'ipa na angloleñokana. Jukua'ipa jüpansaajia jikirajia, jünainjee ekirajünajatka, jajapulu'usu jukua'ipa atüjalaakat, jukua'ipa yalayalaa jee jukua'ipa ojutuaa, akajatsa jü'yataaya ojutuwaakat unataja'atsü natuma, yalajeeka nnojolüin ju'unajiria. Yalajeeka cheujaain wajaachon jü'yataanüin anain wanee ounajiria julu'ujee wanee a'yataaa anakua'ipalü aapüinjatka talaata waneepia. Moutpüna yaa, na angloleñokana kama'anashii akua'ipaa maka jaa'in nepiapala na ainmajüliikana jee na aapüliikana anaa aa'in namüin wayuuirua, ja'amüinree nepiapala na maleiwamaajanakana jee na ineetpu'ukana, jee waneirua, aitayaasüje'e nnojolüin jiashaanain atekünaka jaujee mainmain jaashiein mojutuwawaa julu'u oumanii joolujatkat.

Pütchi katsüinsükat: angola, anaa aaa'in, ojutuwaa.

Introdução

A assumpção aos valores morais como princípios e normas determinam o comportamento dos indivíduos humanos nas interações constantes, complexas e dinâmicas com a sociedade envolvente, uma preocupação premente e necessidade urgente para o seu aprimoramento. Apesar disso, os comportamentos

podem ser “certos” ou “errados” em determinados indivíduos e/ou sociedade, de maneira que a possessão do valor sobre a honestidade visa a integralidade e franca face os acontecimentos do cotidiano.

Os valores morais se revestem de capital extraordinária na medida que regulam, pacificam, respeitam e mediam as relações pessoais de uma vida em sociedade mais harmoniosa e justa, que comumente têm início na transmissão interpessoal desde os primórdios da vida, a partir a socialização familiar, comunitária, institucional e societal, embora no decurso do tempo, cada indivíduo humano aperfeiçoa os seus valores, na base de observações e experiências adquiridas. Apesar disso, o ensinamento sobre valores morais desde sua concepção, a grosso modo apesar da diversidade multicultural, os valores morais pluralizam e singularizam.

A diversidade cultural significa pluralidade, variedade e diferenciação, conceito que é considerado o oposto total da homogeneidade. Atualmente, devido ao processo de colonização e miscigenação cultural entre a maioria das nações do planeta, quase todos os países possuem a sua diversidade cultural, ou seja, um "pedacinho" das tradições e costumes de várias culturas diferentes. Algumas pessoas consideram a globalização um perigo para a preservação da diversidade cultural, pois acreditam na perda de costumes tradicionais e típicos de cada sociedade, dando lugar às características globais e "impessoais".

Com o intuito de tentar preservar a riqueza da diversidade cultural dos países, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) criou a "Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural". Sendo que a diversidade cultural são os vários aspectos que representam especificamente distintas agencias culturais, como a linguagem, as tradições, a culinária, a religião, os costumes, o modelo de organização familiar, a política, entre outras características próprias de um grupo de seres humanos que habitam um determinado território. Igualmente, é um conceito criado para compreender os processos de diferenciação entre as várias culturas que existem ao redor do mundo. As múltiplas culturas formam a chamada identidade cultural dos indivíduos ou de uma sociedade; uma "marca" que personaliza e diferencia os membros de determinado lugar do restante da população mundial.

Entre os valores morais, se destacam: honestidade, respeito ao próximo, responsabilidade, cooperação, lealdade, empatia, liberdade, altruísmo, gratidão, disciplina, fidelidade, honradez, coragem, perseverança, paciência, harmonia, tolerância, confiança, valentia, prudência, Justiça, igualdade, bravura, caridade, sinceridade, modéstia, gentileza, generosidade, solidariedade, compaixão, cortesia, integridade, espírito de cooperação. Os valores morais deveriam refletir-se igualmente na práxis pedagógica para garantir o respeito mutuo, a convivência social sã nas relações pessoais a partir da família, instituições, comunidade e sociedade no geral. Infrutuosamente, o que se constata é o divórcio entre a teoria e pratica, apesar da existência da teoria sobre os valores morais, sua limitação reside na combinação entre ambas partes. Pelo que a crise de valores morais, cívicos e éticos se agudiza nos dias que correm. No contexto angolano não se escapa esse desiderato, pese embora existirem cartilhas, planos estratégicos entre outros protocolos junto das instituições

governamentais e eclesiásticas, a práxis mostra incremento generalizado de crises de valores quer por fatores vão desde precariedade financeira governamental até familiar, incipiente oferta de empregabilidade, aumento do custo de vida todos os dias, desconforto social fundamentalmente. Se se tiver em conta a família é o núcleo basilar da sociedade, tal núcleo está completamente fragmentado e fragilizado por conta do desemprego, incerteza e desconforto generalizado. Por esse motivo, este autor inspirado e motivado em reverter o atual cenário desolado da sociedade angolana pela maioria dos cidadãos angolanos, se propõe como **objetivo essencial:** Refletir sobre os referentes teóricos que sustentam a axiologia.

Sendo **objetivos concretos.**

- Sistematizar teoricamente sobre os valores morais, a valoração e crise de valores.
- Caracterizar o estado atual dos valores morais na sociedade angolana.
- Sugerir sobre as ações socioeducativas da crise de valores morais na sociedade angolana.

Desenvolvimento

Sistematização teórica dos valores morais, éticos a valoração e crise de valores

O termo "valor" é amplamente utilizado no vocabulário popular. Valor pode ser entendido como um nível mais alto de avaliação, como empregado na expressão "conferir valor a algo ou alguém" (ROHAN, 2000, p. 256). Entretanto, a visão mais contemplada na literatura de valores aborda o conceito sob uma diferente perspectiva. Igualmente, o termo "Valor" tem sido mais estudado como substantivo que como verbo. Ao invés de iluminar o processo de valorar, pesquisadores têm direcionado seus entendimentos sobre valores para as prioridades expressas no processo de valoração. Ou seja, as pessoas valorizam de acordo com suas prioridades de valor. (ROHAN, 2006). Assim, entender o conteúdo substantivo dos valores significa iluminar o entendimento sobre aspectos como as escolhas humanas, a estabilidade da personalidade e o processo de mudança individual e coletivo.

Ao realizar uma revisão da literatura sobre valores, Schwartz (2006, p. 56) identificou cinco traços citados frequentemente em diversas definições conceituais. Um valor é entendido como: "1) uma crença; 2) que pertence a fins desejáveis ou a formas de comportamento; 3) que transcende as situações específicas; 4) que guia a seleção ou avaliação de comportamento, pessoas e acontecimentos; e 5) que se organiza por sua importância relativa a outros valores para formar um sistema de prioridades de valores. Apesar de esclarecedores, esses traços não representam o conteúdo substancial dos valores humanos. Para facilitar a discussão a respeito do conceito de valores, foram identificadas e apresentadas no quadro 1 as definições de alguns teóricos a respeito do termo

A referenciação teórica sobre valores morais aponta que estes valores constituem juízos construídos socialmente, fundamentados na ideia do bem, do que é certo ou errado. O conjunto desses juízos é chamado de moral - um conhecimento comum aos indivíduos de um determinado grupo, que orienta seus sentimentos e ações. De modo geral, os valores morais representam o que uma sociedade compreende como sendo o correto em um determinado período histórico. (Menezes. p 2020).

Para Thomas e Znaniecki (2004, p. 110) "Qualquer dado que tenha um conteúdo empírico acessível aos membros de um grupo social e um significado em relação ao qual alguém é ou pode ser objeto de atividade."Kluckhohn (1951, tradução nossa) "É uma concepção, explícita ou implícita, própria de um indivíduo ou característica de um grupo, sobre a desejabilidade, que influencia a seleção de modos, meios e fins de ação acessíveis."

De acordo com Rokeach (1973, p. 25, tradução nossa) São crenças duradouras que "orientam e determinam atitudes em relação a objetos e situações, ideologia, apresentação de si aos outros, avaliações, julgamentos, justificativas, comparações de si mesmo com os outros e tentativas de influenciar os outros". Rohan (2000, tradução nossa) "Valor: é um princípio analógico implícito construído a partir de julgamentos sobre a capacidade de coisas, pessoas, ações e atividades de proporcionar o melhor modo de vida possível." Ros (2006, p. 96) "Valores são crenças hierárquicas sobre estilos de vida e formas de existência que orientam nossas atitudes e comportamentos"

Segundo Schwartz (2006, p. 58) "Metas desejáveis transitórias, que variam em importância, servem como princípios na vida de uma pessoa ou outra entidade social." Gouveia (2008, p. 55) "Aceitamos as seguintes características consensuais para as definições de valores: (a) são conceitos ou categorias sobre estados de existência desejados; (c) transcendem situações específicas; (d) assumem diferentes graus de importância; (e) orientam a seleção ou avaliação de comportamentos e eventos; e (f) representam cognitivamente as necessidades humanas." Feather (1996, p. 222 apud ROHAN, 2000, p. 257, tradução nossa) "Crenças sobre formas indesejáveis e indesejáveis de comportamento ou sobre desejabilidade ou mesmo sobre objetivos gerais"

A grosso modo, os visados valores servem como uma bússola moral para a orientação das ações, o chamado senso moral - um sentido capaz de gerar sentimentos positivos (admiração, conforto, felicidade, orgulho), entre os negativos (culpa, vergonha, tristeza, incerteza, ambiguidade, hipocrisia, egoísmo).

Os seres humanos são dotados de senso moral capaz de construir valores morais com base na experiência de uns indivíduos e universalizada, formando um saber comum a partir da formação da personalidade.

A transmissão desse conhecimento está relacionada ao processo de sociabilização. Sendo regras (ditas ou não) que normatizam a convivência social.

Dos juízos de fato aos juízos morais os juízos estão fundamentados na capacidade humana de julgar e atribuir valor às ações. Os juízos de fatos são meras definições acerca da realidade, sem atribuição de valor.

O homem normal não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis. (Piaget apud La Taille, 1992: 12).

Sendo a afirmação sobre uma casa ser verde ou que hoje faz sol são juízos de fatos. Entretanto, os seres humanos são capazes de atribuir valor e valoração as coisas.

Julgamentos como "esta casa é linda", "os dias de sol são mais agradáveis" ou "está um calor insuportável", exigem mais que uma interpretação direta da realidade, fundamentam-se na capacidade humana de julgar uma coisa positiva ou negativamente, como desejável ou indesejável.

Essa mesma relação vai tornar possíveis os juízos morais. Os seres humanos, dotados de um senso moral, são capazes de classificar as boas e as más ações, sentimentos, intenções ou pensamentos. Assim, o senso moral apoiado em princípios éticos (bem/mal, certo/errado) atua como uma régua na medição das ações. Bons comportamentos tendem a ser repetidos, enquanto os maus comportamentos são repreendidos.

A importância dos valores morais na construção de uma sociedade

É evidente a relevância dos valores morais no constructo social desde a existência da vida em comunidade, é normal que os indivíduos de um mesmo grupo compartilhem uma série de valores morais, assim, seus comportamentos e ações assumem determinada sociabilidade significativa. Gradualmente distintos grupos sociais, em momentos históricos, irão possuir códigos morais à altura do seu tempo. Apesar disso não se condiciona o contrário.

Caracterização do estado atual dos valores morais na sociedade angolana

O continente africano é considerado como o berço da humanidade. O território do atual estado angolano, é habitado desde o Paleolítico Superior, como indica a presença dos numerosos vestígios desses povos recolectores dos quais se deve salientar a existência de numerosas pinturas rupestres que se espalham ao longo do território. Os seus descendentes, os povos San ou Khm, também conhecidos pela palavra bantu mukankala (escravo) foram empurrados pelos invasores posteriores, os bantu, para as areias do deserto do Namibe. Estes povos invasores, caçadores, provinham do norte, provavelmente da região onde hoje estão a Nigéria e Camarões. Em vagas sucessivas, os povos bantu começaram a alcançar alguma estabilização e a dominar novas técnicas como a metalurgia, a cerâmica e a agricultura, criando-se a partir de então as primeiras comunidades agrícolas. Esse processo de fixação vai até aos nossos dias, como é o caso dos chócues, que em pleno século XX se espalhou pelas terras dos povos designados como Ganguela.

A fase de estruturação dos grupos étnicos e a consequente formação de reinos, que teriam começado a ficar autónomos, decorreu sobretudo até ao século XIII. Por volta de 1400, surgiu o Reino do Kongo. Mais tarde destacou-se deste, no sul, o Reino do

Ndongo. O mais poderoso foi o Reino do Kongo, assim chamado por causa dos congos que vivia, então como agora, nas duas margens do curso final do Rio Kongo.

O Mani Kongo, ou rei Kongo, tinha autoridade sobre o noroeste da moderna Angola, governando através de chefes menores responsáveis pelas províncias. O Reino do Ndongo era habitado pela etnia Ambundu, e o seu rei tinha o título de Ngola. Daí a origem do nome do país. Outros reinos menores também se formaram nesse período. Os reinos surgem da efectivação de um poder centralizado num chefe de linhagem (Mani, palavra de origem bantu) que ganhou o respeito da comunidade com seu prestígio e poder económico. Os reinos começam a conquistar autonomia provavelmente a partir do século XII.

A cultura angolana é por um lado tributária das etnias que se constituíram no país há séculos - principalmente os ovimbundos, ambundos, congos, chócues e ovambos. Por outro lado, Portugal esteve presente na região de Luanda e mais tarde também em Benguela a partir do séculos XVI, ocupando o território correspondente à Angola de hoje durante o século XIX e mantendo o controle da região até 1975. Esta presença redundou em fortes influências culturais, a começar pela introdução da língua portuguesa e do cristianismo. Esta influência nota-se particularmente nas cidades onde hoje vive mais de metade da população. No lento processo de formação uma sociedade abrangente e coesa em Angola, que continua até hoje, regista-se por tudo isto elementos culturais muito diversos, em constelações que variam de região para região.

A partir da sistematização teórica por Domingos. David (2012)

O conflito prolongado em Angola causou transformações profundas na vivência e manifestação de práticas outrora consideradas estruturantes das suas sociedades. A mobilidade das comunidades - geralmente para as cidades - em busca de locais mais seguros ou de melhores condições de vida, levou a que encontrassem mecanismos de reprodução sociais e de adaptação aos novos contextos de vida. As transformações em causa levaram a que, muitas dessas práticas, hábitos, comportamentos, atitudes sofressem reconfigurações ou mudassem na sua essência, mormente os valores morais e cívicos em sociedades vítimas do conflito prolongado, na província da Huila – sudoeste de Angola. Os valores morais por constituírem parte integrante das identidades das sociedades, têm importância particular, pois são as principais referências do património cultural herdado. Assim, o estudo tem como objeto a identificação dos principais valores que sofreram mudanças por motivo da guerra havida em Angola, bem como a variabilidade desses valores quando cruzados com as variáveis sócio demográficas, profissão e habilitações académicas. Para isso, recorreu-se a uma amostra de 237 sujeitos, aos quais se administrou o questionário de valores morais e cívicos. De referir que a mudança de valores nas sociedades não é apenas inerente aos conflitos violentos, daí que nos propomos também verificar se houve, a par deste motivo, outras causas que mereçam ser referidas. O conflito armado foi dentre outros o principal fator de mudança dos valores. https://www.portalpensador.com/index.

Outrossim, desde https://www.jornaleme.ao/mpla-insta-igrejas-para-resgate-dos-valores-morais-e-civicos/, se infere que o processo de audição realizado no Memorial

António Agostinho Neto sob o tema "O Contributo das Igrejas no Resgate dos Valores Morais e Cívicos na Sociedade Angolana" foi presidido pela diretora do Gabinete para Cidadania e Sociedade Civil do MPLA, Fátima Viegas.

Durante a sua intervenção, no ato que reuniu os membros diretivos das igrejas e outras instituições religiosas, Fátima Viegas afirmou que o encontro se realiza com o desígnio de colher sugestões dos religiosos sobre os melhores métodos para o resgate dos valores morais e cívico em Angola. Fátima Viegas considerou a igreja como parceira do Estado, tendo em conta o seu desempenho na educação e na formação do homem.

No entanto, a responsável mostrou-se preocupada com o nível de degradação dos valores morais da sociedade angolana, com destaque para o frequente registo de falta de respeito para as instituições do Estado, amor ao próximo, honestidade, solidariedade, fraternidade e de tolerância. Quanto as referências que marcam os valores inerentes ao ser humano, a dirigente asseverou que "o valor é um conjunto de característica que nos marcam, enquanto homens, organizações e associações, do modo os indivíduos se relacionam e interagem entre si. Durante o ato, os representantes das igrejas e instituições religiosas apresentaram as suas contribuições sobre os métodos e experiências para encontrar o método certo para o resgate dos valores morais e cívicos.

Sugestão socioeducativa face a crise de valores morais na sociedade angolana.

Dada a pertinência, atualidade e importância de que se revestem os valores morais em plenitude societária face a humanização e harmonização para o convívio humano cotidiano, o que requer ações socioeducativas a partir do envolvimento proativo de distintas agências socializadoras desde família, instituições de reeducação, igrejas, autoridades tradicionais e a sociedade em geral, por entender que tais agencias como fatores influenciadores e impactantes no cotidiano de todas as pessoas na sociedade. E desde esses propostos, as ações socioeducativas podem gradualmente mitigar a crise de valores morais que comumente caracterizam de modo crescente e negativo a sociedade angolana.

Na base da sistematização de referenciação teórica, o autor do presente artigo, infere que, as ações socioeducativas constituem um processo de consciencialização e conscientização, flexível, gradual, constante, dinâmico, geracional e crescente devendo a corresponder as exigências e necessidades sociais em um determinado contexto histórico social visando garantir o desenvolvimento socioeconômico sustentável.

Assim, desde essa perspectiva as ações socioeducativas a partir das agencias socializadoras acima descritas podem ter notoriedade e protagonismo quando o objeto de estudo, objetivo e o conteúdo das mesmas no seu cotidiano laboral, convergirem e influenciarem na mitigação gradual da crise de valores mediante a doção de valores morais de maneira processual, consciente, flexível, dinâmica e táctica sem imposição de maneira faseada, ou seja, a curto, médio e longo prazo. Para o efeito a autenticidade, aceitação e empatia dos protagonistas deste processo constitua uma condição fatual e não simulacro, irônica e/ou utópica.

Conclusões

Dada a influência dos valores morais e cívicos ao desenvolvimento humano, ao mesmo tempo um requerimento a sustentabilidade humana, a profunda reflexão acerca da presente problemático aponta que:

A sistematização teórica sobre os valores morais, a valoração e crise de valores deve constituir um requerimento constante e dinâmico tendo permitido uma visão estratégica sobre o assunto em abordagem.

A caracterização do estado atual dos valores morais na sociedade angolana, é antecâmara na sugestão de ações socioeducativas.

Sendo que sugestão de ações socioeducativas da crise de valores morais na sociedade angolana traduz um dos caminhos para prevenir a crise de valores na sociedade angolana.

Ao concluir se sugere:

Sugestões

- Que se continue com a sistematização, caracterização e sugestão sobre valores morais de modo sistemático para servir como cultura acadêmica no cotidiano social.
- Que os resultados sejam apresentados e socializados por intermédio da comunicação social

Referências bibliográficas

Antunes, Eva (2008/2009), "Formação cívica o que é?" Escola Básica 2,3 Ri Arade-

Deslauriers, Jean (1991), Recherche qualitative, guide pratique, McGraw-Hill. In:

Elias Nobert (2005), Introdução à Sociologia, Lisboa, Edições 70.

Fortin, Marie (2003), O Processo de Investigação, da concepção à realização, Décarie Éditeur, Loures, Lusociência.

Fortin, Marie (2003), O Processo de Investigação, da concepção à realização, Décarie Éditeur, Loures, Lusociência.

Giddens, Antonny (2007), Sociologia, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Kohlberg, Lawrence (1976), Moral stages and moralization, the cognitive-development and Parsons,

Kohlberg, Lawrence., e Candee, Daniel (1984), The relationship of moral judgement to moral action, W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), Morality, moral behavior, and moral development, New York: Wiley, pp. 52-73

Lourenço, Orlando (2006), Psicologia de Desenvolvimento Moral, Almedina, Coimbra. In: Lourenço, Orlando (2006), Psicologia de Desenvolvimento Moral, Coimbra, Almedina.

Londres. In: Elias, Norbert (2006), Processo Civilizacional, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Leisinger, Klaus & Schmitt, Kari (2001), Ética empresarial, Responsabilidade global e gerenciamento moderno, Petrópolis, RJ, Vozes.

Martins, Ana (2008), Mudança Social, (Online) disponível em: http://www.ha2sem3.blogs.sapo.pt/1211.html.

Talcott e Smelser, Neil (1957), Economy and Society

Parchal. Formação Cívica-8º B, ano lectivo 08-09, disponível em: http://www.coesis.org.

Biodata

Albano Freitas Lemos Sapalo: Doutor em Ciências Pedagógicas, Instituto Superior Politécnico Privado do Luena. PhD in Pedagogical Sciences. Private Polytechnic Institute of Luena

Chisseque Josefa Avelino Zeca: Professora Auxiliar, Faculdade de Humidade, Universidade Agostinho Neto

Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 275-294
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16790902
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16790902
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 11-005-2025 · Aceptado: 06-06-2025

Responsabilidad social y desarrollo territorial: desafíos institucionales de Uniguajira en el contexto económico y empresarial de La Guajira

Social responsibility and territorial development: institutional challenges of Uniguajira in the economic and business context of La Guajira

Jülüjüüka nakua'ipa wayuu jee jumüloujia oumanii: jütsüinjiraaya laülaapia julu'u Eirajiapülee Müleusükat Wajiira jünainjee aletseepia jee aikale'eria a'yataaleepü julu'u Wajiira

Sulmira Patricia Medina Payares
https://orcid.org/0009-0003-0002-0271
sulmirapmedinap@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia

Mercedes Saray Rojas Donado
https://orcid.org/0000-0003-1288-9516
msrojas@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia

Resumen

El presente artículo analiza el rol de la Universidad de La Guajira (Uniguajira) como agente de desarrollo territorial en un contexto marcado históricamente por profundas crisis sociales, económicas y estructurales. El estudio evalúa el impacto social de la institución a partir de una caracterización de la crisis regional y de sus contribuciones en cuatro dimensiones clave: organizacional, educativa, cognitiva y social. El objetivo principal es identificar las fisuras existentes entre la producción académica de la universidad y su aplicación práctica en el territorio. La investigación adopta una metodología cualitativa, basada en la revisión documental de fuentes académicas, estadísticas oficiales (DANE, Minsalud) y marcos teóricos sobre desarrollo territorial y Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Los hallazgos evidencian paradojas a pesar de que Uniguajira produce conocimiento crítico sobre los problemas regionales, su impacto social sigue siendo limitado, especialmente en relación con las comunidades indígenas, en particular el pueblo wayuu, porque la solución de los problemas no está en sus manos. Se concluye que es necesario fortalecer las sinergias

entre Estado, sector privado y academia para consolidar el anhelado desarrollo regional. Asimismo, se plantea que la adopción de un modelo integral de RSU permitiría establecer mecanismos institucionales de diálogo y co-creación con los actores territoriales, estimulando así la sostenibilidad y la articulación efectiva entre los saberes locales y el conocimiento científico.

Palabras clave: desarrollo territorial, gobernanza universitaria, impacto social, responsabilidad social universitaria, transferencia de conocimiento, universidad de La Guajira.

Abstract

This article examines the University of La Guajira's (Uniguajira) role as an agent of territorial development in a context historically characterized by profound social, economic, and structural crises. The study evaluates the institution's social impact by characterizing the regional crisis and its contributions in four key dimensions: organizational, educational, cognitive, and social. The main objective is to identify the gaps between the university's academic production and its practical application in the region. The research employs a qualitative methodology, grounded in a documentary review of academic sources, official statistics (DANE, Ministry of Health), and theoretical frameworks on territorial development and University Social Responsibility (USR). The findings reveal paradoxes: although Uniguajira produces critical knowledge about regional problems, its social impact remains limited, especially concerning indigenous communities, particularly the Wayuu people, because the solution to these problems is not within its hands. It is concluded that strengthening synergies among the State, the private sector, and academia is necessary to consolidate the desired regional development. It is also suggested that the adoption of a comprehensive USR model would enable the establishment of institutional mechanisms for dialogue and co-creation with territorial stakeholders, thereby stimulating sustainability and facilitating the effective integration of local knowledge and scientific knowledge.

Keywords: territorial development, university governance, social impact, university social responsibility, knowledge transfer, University of La Guajira.

Palitpütchiru'u

Ashajalaakat tüü asanaasü jü'yataayapala Jikii Ekirajiapülee Wajiira maka jaa'in wanee ako'omüijalü mmapa'a julu'u wanee oumanii e'iyalaka maalüjee akua'ipaa mojujirawaa, maletseepia jee malaülüjanaa. A'yatawaakat asakiijasü jaamüin yü'yataala jikii ekirajiapüleeka jükajee jukotchajaayalu'u tü pounuakaa julu'u mma kalu'ukat jee jünale jünainjee pienchi akua'ipaa katsüinsü: junouttia, jikirajaayalu'u, ekiirujutaa jee wayuwainmaa. Jüchejaaka achiki jia e'iyataa jümalain eekaa julu'u jukuyamajia ekirajawaa eekalü ipalu'u jee jamüinjatüin jukua'ipa julu'umüin oumaniikaa. A'yatawaakat ojuupatsü jukua'ipapala jü'yataaya mainmakua'ipa, jüanainjee jüsanaaya karalouta eekalü ashajuushin laülaapianainjee (DANE, Jülaülaapian anaa aa'in) jee jünüiki karaloutalujutu jüchikua oumanii jee Kajapulu'uwaa Wayumain Ipalu'u (KWI). Tü antünaka anain e'iyatsü naataya kasa aitayaasuje'e Jikii ekirajiapüleekat aapüin atüjalaa kasoutüleü jüchiki pounuwala mma kalu'uka, nnojoyülia müleuin jüchikua napülamüin na wayuukana napushuwa'aya, ja'ujee nnojoluin jajapulu'uin junoutiainjatkaa. Münüsüse jia acheküsü a'yataajirawaa Mma mulousükat, na kapatsekana namüiwaa jee na atüjaka karalouta jüpüla ayulaa tü amuloulaaka ere'ettünaka atumawaa yayaa. Otta jiaya'a, jüküjain juchopotiria wanee akua'ipaa kottiraasü KWI aapaweerü jüikale'eria jü'yataaya laülaapia jüchiirua ayounajawaa jee akuyamajirawaa namaa na wayuu koumanshiikana,

eme'echijiraka mapa waneepianjatüin jee jüntanajiraaya atüjalaa yaajatka yayaa jüma tü atüjalaa müle'u karaloutalujutka.

Pütchi katsüinsükat: Jumuloujia mmapa'a, Jülaulapala ekirajiapülee müleuyuu, ainalaa namüin wayuu, jajapulu'ujia wayuu ekirajiapulujuna, Jülate'eria atüjalaa, Jikii Ekirajiapülee Wajiira.

Introducción

La Universidad: agente de desarrollo

La concepción contemporánea de universidad trasciende sus roles tradicionales de docencia e investigación, posicionándola como un actor principal en el desarrollo regional. En territorios marcados por profundos desafíos sociales, económicos y de gobernanza, el potencial de la institución de educación superior como agente transformador se magnifica y al mismo tiempo se pone a prueba. En el caso del territorio de La Guajira en Colombia y su principal ente de educación superior, la Universidad de La Guajira (Uniguajira), se presenta como un ejemplo paradigmático de esta tensión.

El desafío central para Uniguajira radica en generar conciencia en la comunidad de estudiantes y graduados sobre los problemas locales, ellos se convertirán en agentes clave en la dinámica de su territorio, serán los gobernantes y a su vez los beneficiarios de las políticas públicas que gestionen. La universidad se encuentra en un momento histórico importante de su institucionalidad, afianzar la transformación que viene gestando para convertirse en un verdadero agente de cambio y desarrollo en la región.

En la búsqueda de información para este artículo se encontró que los investigadores de Uniguajira en el área de las Ciencias administrativas y económicas y las Ingenierías estudian problemas locales, entre ellos la RSU con las comunidades indígenas (Mendoza et al., 2020), necesidad de emprendimiento social (Cantillo Campo et al., 2021), dinámica de las inversiones de regalías (Salas et al., 2017), lo que demuestra un claro compromiso con las comunidades. Sin embargo, los informes de las propias comunidades revelan poco conocimiento de los mismos y falta de beneficios percibidos (Mendoza et al., 2020). Este desfase entre la producción de conocimiento y la realidad operativa resalta la necesidad de adoptar un marco de RSU que, como propone Vallaeys (2014), se convierta en una política de gestión integral y no una simple suma de actividades de extensión.

Objetivos del análisis

Para guiar este estudio, se definieron los siguientes objetivos:

General: evaluar el impacto social de la Universidad de La Guajira en el desarrollo territorial, a partir del modelo de Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

Específicos:

- Caracterizar la crisis multidimensional del desarrollo en Guajira a partir de datos socioeconómicos y de seguridad recientes.
- Evaluar los impactos organizacionales, educativos, cognitivos y sociales de la universidad, identificando sus contribuciones como sus debilidades.
- Analizar la brecha existente entre el conocimiento que produce la universidad sobre las problemáticas locales y su aplicación práctica para resolverlas.
- Proponer recomendaciones estratégicas para que Uniguajira fortalezca su rol como agente transformador del desarrollo territorial.

Metodología

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, con un diseño basado en la revisión documental y el análisis crítico de fuentes secundarias. El proceso metodológico se desarrolló en tres fases -recopilación documental, sistematización de la información y análisis e interpretación de la información-:

- **Recopilación documental**: se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva y sistemática de fuentes académicas y oficiales relevantes para el objeto de estudio. Se incluyeron artículos científicos —especialmente aquellos producidos por investigadores vinculados a Uniguajira—, así como informes estadísticos de entidades gubernamentales como el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y el Ministerio de Salud y Protección Social. También se revisaron textos fundamentales en el desarrollo territorial (Boisier) y Responsabilidad Social Universitaria (RSU), particularmente el modelo de los cuatro ejes propuesto por François Vallaeys.
- **Sistematización de la información**: la información recolectada fue organizada y clasificada conforme a las categorías de análisis del estudio: crisis del desarrollo en La Guajira e impactos universitarios en sus dimensiones organizacional, educativa, cognitiva y social. Esta fase permitió estructurar la base empírica para el análisis crítico posterior.
- **Análisis e interpretación de la información**: se aplicó un análisis crítico-interpretativo sobre la información sistematizada, utilizando como herramienta principal el modelo de los cuatro ejes de la RSU (gestión organizacional, formación, investigación y participación social) propuesto por Vallaeys. Este marco permitió identificar acciones y omisiones institucionales, así como evidenciar los vacíos entre el discurso universitario y su impacto social real en el territorio, particularmente en las comunidades indígenas, como el pueblo wayuu.

Marco teórico para una evaluación crítica de la intervención universitaria

La investigación desarrollada se basó en teorías y enfoques humanistas que reivindican la centralidad del ser humano, la dignidad, la equidad y la justicia como principios orientadores de toda acción educativa y social. En este sentido, se retoman aportes del enfoque del desarrollo humano (Sen, 1999), el paradigma de la complejidad (Morin, 1999) y los principios de la RSU, entendida como una praxis crítica, ética y transformadora (Vallaeys, 2008). Estas perspectivas permitieron analizar la relación universidad-territorio desde un marco integral, en el que el conocimiento se pone al servicio de la vida, la comunidad y el buen vivir.

Más allá del crecimiento: dimensiones del desarrollo territorial

Para evaluar el papel de una universidad en su entorno, es necesario redefinir qué se entiende por desarrollo. El académico Sergio Boisier (2001) advierte sobre la creciente adjetivación del término —desarrollo local, regional, endógeno, sostenible, entre otros—, lo cual ha derivado en una sobrecarga conceptual que dificulta la elaboración de políticas públicas claras y coherentes. A su juicio, esta polisemia ha generado una suerte de "fetichismo del desarrollo", donde las etiquetas sustituyen el análisis profundo del fenómeno.

Durante buena parte del siglo XX, especialmente en las décadas de 1960 y 1970, el desarrollo se entendía principalmente como crecimiento económico, medido a través de indicadores cuantitativos como el Producto Interno Bruto (PIB). Esta visión reduccionista fue progresivamente cuestionada por pensadores como Amartya Sen (1999), quien propuso un enfoque centrado en la ampliación de las libertades reales que las personas tienen para vivir la vida que valoran. De este modo, el desarrollo humano trasciende las métricas económicas y pone énfasis en capacidades, oportunidades, participación y bienestar.

Autores como Manfred Max-Neef (1993) plantean modelos de desarrollo a escala humana, que priorizan la satisfacción de necesidades fundamentales, la calidad de vida y la sustentabilidad cultural y ecológica. El territorio, entonces, no se reduce a un espacio geográfico, por el contrario, se concibe como una construcción social, histórica y simbólica donde confluyen relaciones de poder, dinámicas identitarias y saberes diversos. Así, el desarrollo territorial exige enfoques multidimensionales que reconozcan la especificidad de los contextos y la diversidad de actores involucrados.

Desde esta perspectiva, la universidad debe ser evaluada por sus aportes al crecimiento económico o a la productividad regional y por su capacidad de contribuir al fortalecimiento del tejido social, al empoderamiento ciudadano y a la construcción colectiva de sentidos de futuro. Su función social requiere dialogar con las realidades locales, articular conocimientos académicos y comunitarios, y co-construir soluciones a los desafíos del entorno. En consecuencia, la intervención universitaria requiere una comprensión amplia del desarrollo, anclada en principios de equidad, pertinencia territorial y justicia epistémica.

Responsabilidad social universitaria (RSU) como política de gestión integral

El concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), desarrollado prominentemente por François Vallaeys, ofrece una herramienta crítica para analizar la actuación de Uniguajira. La RSU se precisa como una política de gestión que redefine el compromiso social de la universidad, superando la visión tradicional y limitada de la extensión o la proyección social (Vallaeys & Álvarez Rodríguez, 2019). Se trata de una política integral que abarca a toda la institución (Vallaeys, 2014). La RSU es la responsabilidad de una organización ante los impactos que sus decisiones y actividades ocasionan en la sociedad y el medio ambiente (Vallaeys & Álvarez Rodríguez, 2019, p. 97).

Este marco se articula en cuatro ejes de impacto que la universidad puede gestionar de manera justa y sostenible (Vallaeys, 2014), los cuales son organizacional, educativo, epistémico,

- **Organizacional:** se refiere a la responsabilidad de la universidad como generadora de empleo, consumidora y entidad física. Incluye sus prácticas laborales, la gestión ambiental de su campus, su transparencia financiera y su gobernanza. La meta es convertir a la universidad en una comunidad ejemplar de democracia, equidad y sostenibilidad (Vallaeys, 2008).
- **Educativo:** concierne a la responsabilidad en la formación de futuros profesionales y ciudadanos. Esto conlleva a replantear las prácticas de formación, es decir, no es transmisión de conocimientos técnicos, es estimular las prácticas éticas, el pensamiento crítico, el compromiso social a través del currículo, los modelos pedagógicos en general (Vallaeys, 2008).
- **Epistémico:** este eje cuestiona la producción y difusión del conocimiento. Obliga a la universidad a reflexionar sobre qué se investiga, cómo se investiga, para quién y con quién. Plantea preguntas sobre la relevancia social de la ciencia y su rol en la distribución del poder en la sociedad (Vallaeys, 2014).
- **Social:** abarca la participación de la universidad en el desarrollo de su entorno. Esto incluye la colaboración con actores sociales, participación en el debate público, propuestas para la formulación de políticas públicas, desarrollo de proyectos que atiendan las necesidades de la comunidad, ampliación de la oferta educativa, convenios con entidades públicas y privadas facilitar la movilidad de estudiantes nacionales e internacional, docentes (Vallaeys & Álvarez Rodríguez, 2019).

La RSU, por tanto, funciona como un espejo crítico. Obliga a la universidad a una autorreflexión sobre su propio actuar, incluyendo sus impactos, aciertos y desaciertos, sus contradicciones internas, en lugar de centrarse únicamente en sus acciones externas positivas. Advierte contra el riesgo de usar la extensión como una forma de

greenwashing (engañosa) social para aparentar utilidad sin alterar fundamentalmente sus operaciones (Vallaeys, 2014).

Se espera que las comunidades del entorno de Uniguajira perciban los beneficios de la institución (Mendoza et al., 2020), esto se traduce en un claro indicador de un impacto social.

Caracterización de un territorio paradójico: la realidad socioeconómica de La Guajira (2022-2024)

La Guajira presenta un cuadro de crisis persistente y multidimensional, una paradoja en un territorio con gran riqueza cultural y natural. Los datos de los últimos años pintan un panorama desolador que desafía cualquier noción de desarrollo efectivo.

La pobreza y la desigualdad son endémicas. Para 2022, el 58.1% de la población se encontraba en situación de pobreza monetaria y un alarmante 25.2% en pobreza extrema. El Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) se situó en un 42.9%, más de 30 puntos porcentuales por encima del promedio nacional (Ministerio de Salud y Protección Social, 2023). En el plano económico, la situación no es más alentadora. En 2023, el Producto Interno Bruto (PIB) departamental experimentó una disminución significativa en comparación con 2022, y su contribución al PIB nacional se redujo del 1.5% al 1.2% (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2024).

La economía local muestra una dependencia crítica del sector de explotación de minas de carbón, cuya participación, aunque aún dominante, cayó del 57.6% en 2022 al 45.7% en 2023, evidenciando la volatilidad del modelo (DANE, 2024). Esta dependencia económica se traduce en el paradigma de las regalías. Un estudio de Salas et al. (2017) ya había documentado estas irregularidades en el manejo de estos fondos, concluyendo que el Sistema General de Regalías -SGR- no había logrado el impacto social esperado.

Este contexto socioeconómico se agrava por una crisis de salud pública, con prioridades sanitarias que incluyen la desnutrición extrema en menores de 5 años, altas tasas de Infección Respiratoria Aguda (IRA) y mortalidad materna (Ministerio de Salud y Protección Social, 2023). A esto se suman la inseguridad derivada del conflicto armado y desempleo, que generan hechos victimizantes como el desplazamiento forzado, homicidios y amenazas, lo cual afecta de manera desproporcionada a comunidades indígenas y líderes sociales (Ministerio de Salud y Protección Social, 2023).

Tabla 1: Perfil de crisis del desarrollo en La Guajira (Datos 2022-2024)

Indicador Desarrollo (Dimensión)	Valor/Dato (Año)	Implicaciones/desarrollo territorial
Pobreza Monetaria	58.1% (2022)	Incapacidad de más de la mitad de la población para cubrir necesidades básicas, indicando una falla sistémica en la distribución de la riqueza.
Pobreza Extrema	25.2% (2022)	Una cuarta parte de la población carece de ingresos para una canasta alimentaria mínima, reflejando una crisis humanitaria.
Índice de Pobreza Multidimensional (IPM)	42.9% (2022)	Privaciones severas y simultáneas en salud, educación y nivel de vida, muy por encima del promedio nacional.
Variación del PIB Departamental	Disminución (2023 vs 2022)	Contracción económica que agrava el desempleo y la precariedad en un contexto ya frágil.
Contribución de Minas y Canteras al PIB	45.7% (2023)	Alta dependencia de un sector volátil y extractivo, con limitada capacidad de generar desarrollo endógeno y diversificado.
Salud Pública Prioritaria	Desnutrición extrema en menores de 5 años	Falla crítica en la protección de los derechos básicos de la niñez, con consecuencias a largo plazo para el capital humano.
Hechos Victimizantes (Conflicto)	Desplazamiento, homicidio, amenaza (2023)	La persistencia de la violencia obstaculiza cualquier esfuerzo de desarrollo, generando inestabilidad y vulnerabilidad.

Fuente: Ministerio de Salud y Protección Social (2023) y DANE (2024).

Análisis crítico de los impactos de Uniguajira (RSU)

Esta sección evalúa el **impacto** que ha generado Uniguajira en el contexto de La Guajira. El análisis revela una profunda paradoja una institución con una notable capacidad para generar conocimiento crítico sobre su entorno, con limitantes para traducir ese conocimiento en impacto social, organizacional y participativo tangible y transformador en el territorio.

Impactos educativos y cognitivos: conocimiento producido vs. conocimiento aplicado

En los ejes educativo y cognitivo, Uniguajira muestra una actividad significativa. En el ámbito educativo, estimula activamente la formación en emprendimiento social como estrategia para mitigar los altos niveles de desempleo e informalidad en la región. Investigaciones como la de Cantillo Campo et al. (2021) demuestran que la institución apoya a sus estudiantes en la iniciativa social y la innovación, valida la presencia de estos elementos en su formación, lo cual representa una contribución directa al capital humano local.

En el eje cognitivo, la universidad demuestra una capacidad considerable para la autocrítica, encontrándose con limitantes que le impiden solucionar los problemas estructurales locales, como son la inseguridad, el desempleo, el maltrato infantil, la

desnutrición de niños, la deserción escolar, la migración, la corrupción, entre otros, sin embargo, varios grupos de investigación han desarrollado importantes estudios sobre el consumo de sustancias psicoactivas, un problema de salud pública en la región, proponiendo incluso la creación de una política institucional al respecto (Brito Carrillo et al., 2019). Académicos, como Mendoza et al. (2020) y Salas et al. (2017), han publicado análisis críticos sobre las limitantes de la RSU de la universidad y sobre el impacto negativo de los destinos de las regalías en la gestión.

Aquí emerge la **paradoja del conocimiento no transferido**. La universidad es capaz de producir un análisis preciso de sus propias deficiencias y de la crisis de su territorio. No obstante, la persistencia de los problemas documentados impulsa a una ruptura sistémica en el ciclo de transferencia de conocimiento *hacia adentro de la propia institución*. El conocimiento generado parece no estar informando ni transformando eficazmente los ejes organizacional y social. La universidad se declara como una excelente investigadora de los problemas situados en su entorno, a pesar de ello se considera que no necesariamente es una solucionadora eficaz de los mismos, lo que demuestra que hay una separación entre su función misional con la investigación y su estrategia de gestión global.

Impactos sociales y de participación: fisura entre la intención y la percepción

El análisis del impacto social de la universidad revela una marcada disonancia entre las intenciones institucionales expresadas en sus políticas de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y la percepción que las comunidades beneficiarias tienen sobre dichas acciones. Esta fisura se manifiesta en la desarticulación entre los discursos institucionales y las experiencias concretas de las comunidades aledañas, particularmente en contextos históricamente marginados como el de los wayuu.

Mendoza et al. (2020), analizó el impacto de la RSU de la Universidad de La Guajira en comunidades indígenas cercanas a sus sedes. Los hallazgos son decisivos, un alto porcentaje de las comunidades consultadas reportó no haber recibido beneficios tangibles derivados de las acciones universitarias (Mendoza et al., 2020, p. 103). Esta percepción contrasta significativamente con las iniciativas promovidas por la universidad, tales como el acompañamiento a la creación de microempresas y la formulación de proyectos productivos.

La investigación pone en evidencia un desfase estructural entre las estrategias de intervención académica —enmarcadas muchas veces en una lógica desarrollista— y las condiciones reales de vida de las comunidades, las cuales enfrentan altos índices de analfabetismo, pobreza estructural y carencias en servicios básicos, marginación, entre otros. De este modo, se visibiliza un problema crítico como el desconocimiento por parte de la comunidad de mecanismos de participación efectiva y el diálogo intercultural para cohesionar las propuestas académicas con las realidades socioculturales de los territorios.

Este tipo de alejamiento limita el impacto transformador de la universidad y también cuestiona la legitimidad de sus acciones en términos de justicia social y pertinencia territorial. En consecuencia, se plantea la necesidad de repensar la RSU desde una perspectiva situada, dialógica y horizontal, que incluya en su oferta académica en general los saberes locales y estimule procesos de construcción colectiva con las comunidades, más allá de las lógicas unidireccionales del asistencialismo.

Esta brecha ilustra perfectamente la crítica de Vallaeys (2014) a la confusión entre RSU y una extensión solidaria y unilateral. La universidad parece planificar acciones *para* la comunidad, sin embargo, la falta de un impacto percibido sugiere ausencia de procesos participativos de co-creación y diálogo genuino. Cuando las principales *partes interesadas* no reconocen el valor de la intervención, el impacto social es, en la práctica, nulo. La siguiente tabla mapea esta desconexión.

Tabla 2: Mapeo de la desconexión entre iniciativas de RSU y necesidades territoriales

Necesidad Territorial Prioritaria	Iniciativa de Uniguajira	Evidencia de Impacto / Percepción Comunitaria	Análisis de la Brecha (Según Marco RSU)
Bienestar y desarrollo de comunidades wayuu	Asesoría en creación de empresas y capacitación social (Mendoza et al., 2020)	Comunidades afirman en gran porcentaje, no haber recibido beneficios. (Mendoza et al., 2020, p. 103)	Falla en el eje de Impacto Social. La iniciativa se concibe como extensión unilateral y no como un proceso participativo, resultando en una nula percepción de valor.
Empleo y desarrollo económico local	Formación en emprendimiento social para estudiantes (Cantillo Campo et al., 2021)	Persistencia de alta pobreza monetaria (58.1%) y contracción del PIB departamental (DANE, 2024; Minsalud, 2023)	Impacto Educativo positivo, con Impacto Social limitado a nivel macro. La formación no es suficiente sin un sistema de apoyo que la universidad podría ayudar a articular.
Salud pública (consumo de sustancias)	Investigación y propuesta de política institucional para la prevención (Brito Carrillo et al., 2019)	El estudio revela vulnerabilidad y desinformación en la comunidad universitaria (Brito Carrillo et al., 2019).	Impacto Cognitivo claro, la fisura radica en la transición de la investigación a la implementación de una política organizacional y social efectiva.

Fuente: elaboración propia

Impactos organizacionales y de gobernanza: hacia una gestión universitaria con proyección social

Si bien la información documental no permite una evaluación completa de los impactos organizacionales internos de la Universidad de La Guajira, los hallazgos en los ejes social y de participación permiten vislumbrar oportunidades de mejora en los sistemas de gobernanza y gestión institucional. La existencia de investigaciones valiosas realizadas por la misma comunidad académica constituye una base significativa para fortalecer procesos internos de toma de decisiones. Sin embargo, la escasa incidencia

de estos hallazgos en la planificación universitaria evidencia la necesidad de consolidar mecanismos que permitan traducir el conocimiento generado en acciones concretas orientadas al desarrollo territorial.

Lejos de constituir una limitación insalvable, esta situación abre una oportunidad para que Uniguajira refuerce sus capacidades de gestión basada en evidencias, mediante estructuras de planificación estratégica que integren de manera sistemática los resultados de sus investigaciones, tanto en el ámbito académico como en la dimensión comunitaria. La incorporación de procesos de retroalimentación institucional favorecería una cultura organizacional más flexible, sensible al entorno y orientada al aprendizaje institucional continuo.

En el plano de la gobernanza, la universidad cuenta con el potencial para consolidarse como un actor articulador entre las comunidades de todo tipo, especialmente la wayuu, por ser la más numerosa y las instituciones públicas y privadas que operan en el territorio. Para ello, es necesario ampliar y diversificar los canales de participación de los actores externos en los procesos deliberativos y de toma de decisiones. Esta gobernanza abierta e inclusiva puede contribuir a generar relaciones de confianza, favorecer la transparencia institucional y estimular el sentido de corresponsabilidad entre universidad y sociedad.

En este sentido, la visión de Vallaeys (2008) sobre la universidad como una comunidad ética y ejemplar cobra especial pertinencia. Una institución que actúa con coherencia entre su discurso y su práctica se convierte en una aliada legítima para el desarrollo de procesos sostenibles, diálogo intercultural y fortalecimiento del tejido social. Este modelo integrado de RSU fortalece el quehacer institucional y posibilita la interlocución constructiva en las dimensiones social, cultural y política del territorio.

Discusión

Fortalecimiento institucional y oportunidades para la transferencia de conocimiento

El análisis hecho a Uniguajira en este estudio revela un panorama institucional con múltiples fortalezas y capacidades que pueden ser movilizadas para ampliar su impacto social. Esta situación representa una valiosa oportunidad para consolidar vínculos más estrechos con su entorno y proyectarse como un actor estratégico en los procesos de transformación territorial. En este sentido, la teoría de la transferencia de conocimiento proporciona un marco conceptual adecuado para comprender las dinámicas que favorecen la circulación de saberes entre la universidad y la sociedad. Al observar experiencias consolidadas en otras universidades colombianas, es posible identificar referentes que inspiran el desarrollo de un modelo propio de RSU, coherente con las particularidades culturales, sociales y ambientales del territorio guajiro.

Aprendizajes desde otras experiencias universitarias

Diversas universidades colombianas han desarrollado modelos inspiradores de RSU, caracterizados por su capacidad de articulación entre la academia, la investigación y el compromiso con los territorios. Estos ejemplos evidencian caminos posibles, abren la posibilidad de establecer redes de colaboración interinstitucional y propician una oferta académica coherente con las necesidades de la comunidad que beneficie a instituciones como Uniguajira, al permitir el intercambio de metodologías, estrategias y buenas prácticas.

La Universidad de los Andes ha consolidado una apuesta institucional centrada en el impacto social a través de su estrategia Ingeniería con Impacto (Universidad de los Andes, s.f.-a). Esta propuesta se materializa en iniciativas como Práctica País y Cobertura, las cuales promueven la co-creación de soluciones innovadoras frente a desafíos locales, en alianza con comunidades y organizaciones del territorio (Universidad de los Andes, s.f.-b). Además, su participación en proyectos como Cañaverales, sobrevivir al carbón (Cerosetenta, 2023), que visibiliza los efectos sociales y ambientales de la minería en La Guajira, refleja un compromiso sostenido con los procesos sociales en contextos complejos.

De manera similar, la Universidad de Antioquia ha impulsado investigaciones con alto impacto social en regiones como La Guajira, mediante proyectos que reconocen los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Un ejemplo de ello es la Caracterización de las afectaciones territoriales de la comunidad indígena wayuu de Nuevo Espinal-Barrancas-Guajira para Restitución de Tierras (Universidad de Antioquia, c. 2015), que combina investigación rigurosa y sensibilidad intercultural en el abordaje de problemáticas locales. Estas experiencias evidencian el potencial de las universidades públicas y privadas para desempeñar un rol transformador en los territorios cuando sus acciones se articulan de manera coherente con las necesidades del entorno.

Para Uniguajira, estos modelos representan una fuente de inspiración y de aprendizaje. Adaptar y contextualizar tales enfoques desde una perspectiva intercultural y participativa puede fortalecer su capacidad institucional para incidir positivamente en las realidades de La Guajira. Avanzar en esta dirección requiere reconocer y valorar las propias capacidades de la universidad, al tiempo que se estimula una cultura organizacional abierta a la colaboración, la innovación social y la transferencia efectiva del conocimiento.

Potencial interno de Uniguajira: capacidades para la articulación territorial

La Universidad de La Guajira cuenta con atributos institucionales que pueden ser dinamizados para proyectar un modelo propio de RSU, en sintonía con las necesidades y aspiraciones del territorio. Su ubicación geográfica estratégica, su carácter intercultural y su estrecha relación con comunidades indígenas, afrodescendientes y rurales constituyen ventajas comparativas que, bien aprovechadas, le permitirían

posicionarse como una universidad líder en procesos de desarrollo local con enfoque diferencial.

El cuerpo docente, integrado por profesionales comprometidos con el contexto, representa un recurso invaluable para el fortalecimiento de la docencia, la investigación y la proyección social con pertinencia. Asimismo, los saberes tradicionales, el multilingüismo y las expresiones culturales propias del territorio ofrecen un marco propicio para impulsar propuestas pedagógicas e investigativas centradas en el diálogo de saberes y en la producción de conocimiento situado.

Además, Uniguajira cuenta con una trayectoria en programas académicos pertinentes y con líneas de investigación que abordan problemáticas locales desde enfoques críticos y multidimensionales. Estas fortalezas pueden ser el punto de partida para consolidar alianzas intersectoriales con actores públicos, privados y comunitarios, que permitan ampliar el impacto de la universidad más allá del campus, mediante acciones concretas en salud, educación, cultura, medio ambiente y gobernanza.

Impulsar la transferencia de conocimiento en este contexto requiere activar las capacidades propias y estimular una cultura de innovación social desde adentro de la universidad. La institucionalización de espacios de articulación entre saber académico y saber comunitario, así como la generación de estructuras internas para la gestión de proyectos territoriales, contribuirían a una mayor visibilidad y efectividad del accionar universitario en beneficio de las comunidades guajiras.

Estrategias para fortalecer la transferencia de conocimiento desde Uniguajira

El fortalecimiento de la transferencia de conocimiento en la Universidad de La Guajira requiere de un enfoque estratégico que promueva la articulación entre los saberes académicos, las necesidades territoriales y los procesos de innovación social. En este sentido, es posible identificar varias estrategias orientadas a dinamizar el rol transformador de la universidad en su entorno inmediato, integrando sus funciones misionales con una visión participativa, intercultural y sostenible.

En primer lugar, se propone la creación de una unidad institucional para la transferencia de conocimiento y la innovación social, encargada de articular los procesos de investigación, docencia y extensión con las demandas del territorio. Esta unidad podría operar como un puente entre las comunidades, el sector productivo, las organizaciones sociales y la academia, facilitando el diseño, implementación y seguimiento de proyectos colaborativos con impacto social medible (Corchuelo & Mejía, 2021).

En segundo lugar, se requiere de una formación y acompañamiento a los docentes e investigadores en metodologías participativas, enfoques de educación popular e investigación acción, así como en gestión de proyectos sociales. Esto fortalecería su capacidad para generar conocimiento con pertinencia local y para establecer relaciones horizontales con las comunidades (Restrepo & Rojas, 2022).

Repensando la articulación: condiciones para fortalecer la transferencia de conocimiento (TC)

Uniguajira se encuentra en una posición estratégica para potenciar su capacidad de transferencia de conocimiento (TC), entendida como el conjunto de procesos mediante los cuales los saberes generados en la academia dialogan, circulan y se transforman en acciones concretas con impacto social. Si bien la literatura especializada en América Latina ha identificado una serie de factores que pueden limitar este proceso —como la escasa articulación entre investigación y política pública, la falta de incentivos a los académicos para trabajar con comunidades, y la distancia cultural entre la universidad y su entorno social (Sutz, 2005; UNESCO, 2017)—, también resalta que dichas limitaciones pueden ser superadas mediante enfoques institucionales innovadores y colaborativos.

En este contexto, la experiencia de Uniguajira debe entenderse como una oportunidad para identificar condiciones de mejora y activar sus capacidades internas. La producción académica generada por sus docentes e investigadores en torno a problemáticas sociales, ambientales y culturales del territorio representa un insumo valioso que, con los canales adecuados, puede ser traducido en acciones transformadoras. Sin embargo, el tránsito desde la producción de conocimiento hacia su apropiación social requiere de estructuras que faciliten la interacción constante entre universidad y comunidad, así como de una visión institucional orientada a la gestión del conocimiento con pertinencia territorial (Muñoz & Salazar, 2019).

Uno de los principales desafíos identificados es la necesidad de fortalecer los mecanismos institucionales que permitan que los diagnósticos críticos y las propuestas académicas se conviertan en insumos para el diseño e implementación de políticas, programas o proyectos sostenibles. Esto implica generar entornos organizativos que favorezcan la co-construcción de soluciones, el trabajo interdisciplinario y la inclusión activa de actores locales en todas las fases del proceso, desde la identificación del problema hasta la evaluación de los resultados (Fernández & Londoño, 2020).

Superar estas barreras no requiere partir desde cero, es aprovechar la riqueza de los saberes existentes dentro de la universidad y articularlos a su modelo de gobernanza participativa, flexible y orientada al impacto social. Diseñar hojas de ruta institucionales para la transferencia de conocimiento, estimular el aprendizaje organizacional y consolidar espacios de diálogo entre academia y comunidad; son pasos estratégicos hacia una universidad que produce conocimiento y lo moviliza en beneficio de su territorio.

Conclusiones y recomendaciones estratégicas: hacia una RSU transformadora

Síntesis de los hallazgos

El presente análisis resalta el potencial transformador de Uniguajira, como agente activo en el desarrollo endógeno del territorio. Si bien el departamento de La Guajira

ha enfrentado históricamente desafíos estructurales, exacerbados por modelos de desarrollo centrados en recursos exógenos como las regalías, emergen nuevas posibilidades desde el fortalecimiento del conocimiento local y la gestión universitaria orientada al impacto social.

Uniguajira posee una valiosa capacidad cognitiva, expresada en una producción académica crítica, contextualizada y comprometida con los problemas regionales. No obstante, a la luz del enfoque de la RSU propuesto por Vallaeys (2008, 2014), se evidencia la necesidad de avanzar hacia una articulación más efectiva entre la generación de conocimiento y su circulación social. Esta situación no refleja una ausencia de voluntad institucional, por el contrario, refleja una oportunidad de mejora en el plano organizacional, especialmente en lo que respecta a la adopción de una visión integral de la RSU y al fortalecimiento de los mecanismos de transferencia de conocimiento.

Desde la perspectiva de las comunidades wayuu —actores clave en el territorio—, se percibe una distancia entre la universidad y las dinámicas locales. Esta percepción debe ser entendida como un llamado a transformar los modos de relación entre la academia y la sociedad, que conlleve a la superación de lógicas extractivas del conocimiento y facilite escenarios de co-construcción y reciprocidad. En consecuencia, el fortalecimiento de la legitimidad y la relevancia institucional de Uniguajira se encuentra directamente relacionado con su capacidad para institucionalizar prácticas de RSU que estimulen el diálogo intercultural, la gestión colaborativa del saber y el compromiso territorial sostenido.

Recomendaciones estratégicas para Uniguajira

Para consolidar su rol como institución líder en el desarrollo regional, se proponen las siguientes estrategias orientadas a fortalecer la RSU y la transferencia de conocimiento en Uniguajira:

Apropiación de un modelo de gestión integral de RSU

Se sugiere a la alta dirección de Uniguajira la adopción de un modelo organizativo basado en los cuatro ámbitos de impacto propuestos por Vallaeys (2008, 2014): organizacional, educativo, cognitivo y social. Este modelo permitiría integrar de manera coherente las funciones sustantivas de la universidad con las dinámicas del entorno. Para ello, se recomienda la creación de una dependencia de Responsabilidad Social Universitaria que trabaje de la mano con la alta dirección, la comunidad y los entes gubernamentales, encargada de planificar, coordinar y evaluar las acciones de RSU en el marco de una gobernanza participativa.

Establecimiento de mecanismos permanentes de co-creación y diálogo

Inspirados en las recomendaciones de Mendoza, Jaramillo y Peña (2020), se propone la creación de una Mesa permanente de diálogo territorial, con participación activa y poder de decisión de autoridades indígenas, líderes comunitarios, representantes del sector productivo y entes gubernamentales. Este espacio serviría como plataforma de concertación para definir agendas de investigación compartidas, diseñar intervenciones con pertinencia local y fortalecer la relación universidad y sociedad desde una lógica intercultural y colaborativa.

Fortalecimiento institucional de la transferencia de conocimiento

Uniguajira cuenta con las condiciones para poner en marcha programas que articulen el conocimiento académico con las necesidades concretas del territorio. En este sentido, se recomiendan iniciativas como: 1.) Práctica Guajira, un programa institucional de formación y acción comunitaria para estudiantes, y 2.) una Plataforma de Innovación Abierta para el Desarrollo Territorial). Estas iniciativas permitirían traducir la investigación en soluciones contextualizadas, sostenibles y construidas en conjunto con las comunidades.

Reorientación de la agenda de investigación y de los incentivos académicos

La Vicerrectoría de Investigación está llamada a revisar sus criterios de evaluación e incentivos, incorporando de manera explícita el valor de la investigación aplicada, participativa e interinstitucional. Se trata de reconocer la calidad académica, la capacidad transformadora del conocimiento cuando este se traduce en procesos concretos que mejoran la vida de las personas. Esta reorientación contribuiría a cerrar la denominada paradoja del conocimiento al relacionar la producción académica con el impacto social (Sutz, 2005), fortaleciéndose así la contribución de la universidad al bienestar colectivo.

Alianzas estratégicas

Es importante pensar en enfatizar los vínculos con universidades nacionales e internacionales que compartan enfoques de trabajo territorial, interculturalidad y compromiso social. Estas alianzas permitirían conocer las experiencias, desarrollar proyectos conjuntos y acceder a redes de cooperación académica y financiera.

Docentes investigadores y Semilleros

Fortalecer la investigación como epicentro de la generación de nuevo conocimiento, vincular a los grupos estudiantiles, orientándolos hacia el abordaje de problemáticas locales mediante procesos de aprendizaje-servicio, investigaciones aplicadas y prácticas comunitarias. Esto no solo potencia la formación integral del estudiantado,

sino que posiciona a la universidad como un agente proactivo en el desarrollo regional (Delgado & Sánchez, 2020).

Cultura institucional

Que valore y fortalezca la visibilización de las experiencias exitosas de RSU, tanto al interior como al exterior de la universidad.

Sistematización y difusión

Hacer visible las buenas prácticas, mediante publicaciones, foros y productos comunicativos, permitiría proyectar el accionar universitario y consolidar una identidad institucional coherente con su compromiso social y territorial.

Estas estrategias, desarrolladas desde una lógica colaborativa y adaptadas a las condiciones particulares de La Guajira, permitirían que Uniguajira se consolide como una universidad socialmente comprometida, que contribuye activamente a la transformación de su entorno desde el conocimiento, el diálogo de saberes y la construcción colectiva de soluciones.

Referencias bibliográficas

Boisier, S. (2001). *¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización?* Serie Gestión Pública N.° 18. CEPAL.

Boisier, S. (2001). Desarrollo (Local): ¿De qué estamos hablando? En A. Vásquez & O. Madoery (Eds.), *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local* (pp. 48-74). Homo Sapiens.

Brito Carrillo, C. J., Choles Almazo, A. M., & Lachel Navas, L. C. (2019). Caracterización del consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de la Universidad de La Guajira. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería, 7*(2), 29-35. https://doi.org/10.15649/2346030X.520

Cantillo Campo, N., Pedraza Reyes, C. J., & Suarez Barros, H. (2021). Formación del emprendimiento social: Compromiso de la Universidad de la Guajira en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), 27*(1), 216-229. https://doi.org/10.31876/rcs.v27i1.35308

Cerosetenta. (2023). *Cañaverales: Sobrevivir al carbón*. https://cerosetenta.uniandes.edu.co/project/canaverales/

Corchuelo, B., & Mejía, J. A. (2021). Innovación social y universidades: desafíos y oportunidades en América Latina. Revista Latinoamericana de Estudios sobre

Cuerpos, Emociones y Sociedad, 13(38), 45–60. https://doi.org/10.5281/zenodo.4648019

Delgado, C., & Sánchez, M. (2020). La responsabilidad social universitaria desde la formación estudiantil: experiencias de aprendizaje-servicio en universidades colombianas. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 11(32), 33–51. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.584

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2024). *Boletín técnico: Producto interno bruto (PIB) departamental. Año 2023 provisional*. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cuentas-nacionales/cuentas-nacionales-departamentales

Fernández, L. J., & Londoño, G. (2020). La transferencia de conocimiento en la universidad pública: retos para la articulación con el entorno. Revista Educación y Desarrollo Social, 14(2), 76–91. https://doi.org/10.18359/reds.4291

Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Nordan-Comunidad.

Mendoza, D. L., Jaramillo, M. C., & López, D. D. (2020). Responsabilidad social de la Universidad de La Guajira respecto a las comunidades indígenas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), 26*(2), 95-106. https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32423

Mendoza, D., Jaramillo, J., & Peña, L. (2020). Construcción participativa de agendas de investigación con enfoque territorial. Revista Colombiana de Educación, (78), 115–138. https://doi.org/10.17227/rce.num78-9324

Ministerio de Salud y Protección Social. (2023). *Análisis de Situación de Salud (ASIS) con el Modelo de los Determinantes Sociales de Salud. Departamento de La Guajira*. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/asis-guajira-2023.pdf

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Muñoz, C., & Salazar, L. (2019). La gestión del conocimiento en universidades regionales: una mirada desde la innovación social. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 10(29), 88–104. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.581

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Medir la transferencia de conocimiento: Propuesta de indicadores para la vinculación de las universidades con el entorno socioeconómico*.

Restrepo, M., & Rojas, L. (2022). Interculturalidad y conocimiento situado en la educación superior: desafíos para la transformación institucional. Educación y Ciudad, (43), 59–74. https://doi.org/10.36737/01230425.v43.n43.2022.2802

Salas, E., Mendoza, D., & López, D. (2017). El sistema nacional de regalías y su impacto en la inversión social del departamento de La Guajira. *I+D Revista de Investigaciones, 9*(1), 82-92. https://doi.org/10.33304/revinv.v09n1-2017007

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.

Sutz, J. (2005). La universidad latinoamericana y la transferencia de conocimiento: entre la retórica y la acción. Revista CTS, 1(1), 15–39.

Sutz, J. (2005). Sobre la transferencia de conocimiento y su desvalorización en el caso de las ciencias sociales. *Revista CTS*, *5*(2), 87-102.

UNESCO. (2017). La ciencia para un futuro sostenible: informe de la UNESCO sobre la ciencia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247419

Universidad de Antioquia. (c. 2015). *Caracterización de las afectaciones territoriales de la comunidad indígena wayuu de Nuevo Espinal-Barrancas- Guajira para Restitución de Tierras*. Instituto de Estudios Regionales (INER). Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad de Antioquia.

Universidad de los Andes. (s.f.-a). *De frente al país: Ingeniería Uniandes es impacto en el territorio*. Facultad de Ingeniería. Recuperado el 9 de julio de 2025, de https://ingenieria.uniandes.edu.co/es/investigacion-y-creacion/de-frente-al-pais

Universidad de los Andes. (s.f.-a). Ingeniería con impacto. https://ingenieria.uniandes.edu.co/es/ingenieria-con-impacto

Universidad de los Andes. (s.f.-b). *Impacto social*. Vicerrectoría de Investigaciones y Creación. Recuperado el 9 de julio de 2025, de https://investigaciones.uniandes.edu.co/es/impacto-social/

Universidad de los Andes. (s.f.-b). Obertura: retos locales e innovación abierta. https://obertura.uniandes.edu.c

Vallaeys, F. (2008). *La responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades*. Revista Educación Superior y Sociedad, 13(2), 191–220.

Vallaeys, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Educación Superior y Sociedad, 13*(2), 191-220. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181267

Vallaeys, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. Revista Educación Superior y Sociedad, 13(2), 191–220.

Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES),* *5*(12), 105-117. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.112

Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: una nueva mirada desde América Latina. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5(13), 105–117. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.13.113.

Vallaeys, F., & Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XXI, 22*(1), 93-116. https://doi.org/10.5944/educxx1.21212

Biodata

Sulmira Patricia Medina Payares: Doctora en Ciencias Gerenciales y Magister en Gerencia de Mercadeo, Universidad Rafael Belloso Chacín, Venezuela. Administradora de Empresas, Universidad de La Guajira, Colombia, Docente y directora Investigación de la misma Universidad. Grupo de investigación AIKA.

Mercedes Saray Rojas Donado: Doctoranda en Desarrollo Regional y Local, Universidad Tecnológica de Bolívar. Magister en Gerencia para el Desarrollo, Universidad Externado de Colombia. Especialista en Gerencia en Finanzas y Contadora Pública, Universidad de La Guajira, Colombia. Docente, de la misma Universidad. Grupo de investigación AIKA.

Imagen representativa generada con IA

Entretextos - Argumentos/ Arguments/ Anüikima'a
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 296-298
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16790908
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16790908
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 01-07-2025 · Aceptado: 31-07-2025

La interculturalidad se narra: voces de maestros (as) en la escuela plural

Interculturality is narrated: voices of teachers in the plural school

Tü piamakua'ipaakat aküjünüsü: nanüiki ekirajülii julu'u ekirajiapülee mainmaseyuu

María Alejandra López Sánchez
https://orcid.org/0009-0005-6308-8809
malopez@uniguajira.edu.co, marialopsa22@gmail.com
Escuela EAE Business School, Barcelona, España

La escuela intercultural no nace de los manuales ni de los programas diseñados desde escritorios alejados del territorio. Su tejido se construye en las voces, silencios, gestos y decisiones de educadores que habitan aulas desiguales, plurilingües, muchas veces invisibilizadas. La experiencia de educar en contextos culturalmente diversos, demanda algo más que competencias técnicas; exige una disposición ética y narrativa, una apertura al encuentro con el otro desde su alteridad. En este escenario, la interculturalidad puede entenderse como una práctica que se narra, se discute y se reconfigura cotidianamente desde las historias de quienes facilitan los aprendizajes. La voz del artesano de la enseñanza, en tanto sujeto situado, es clave para comprender las tensiones, hallazgos y aprendizajes que emergen en las escuelas plurales.

Narrar la experiencia de maestros (as) en escenarios interculturales demanda darle sentido a lo vivido, a menudo en medio de contradicciones. Quien enseña en territorio rural, indígena o afrodescendiente enfrenta responsabilidades desde lo pedagógico, con dilemas identitarios, lingüísticos y políticos. Su relato, cargado de memoria, denuncia y también espera, se convierte en un acto de resistencia frente a modelos escolares que han ignorado históricamente los saberes locales (Walsh, 2010). Esa narración no es un accesorio ni testimonio marginal; es una fuente de conocimiento que permite reimaginar la formación de aquellos que han dedicado su vida a permitir que otros aprendan (contenidos, ejemplos, valores). Desde esta perspectiva, la interculturalidad deja de ser una etiqueta y se convierte en una forma de estar y actuar en el mundo educativo.

Las voces de docentes que emergen en estos lugares dan cuenta de una pedagogía situada, que dialoga con los saberes comunitarios y reconoce las condiciones históricas de exclusión. Como plantea Catherine Walsh (2005), la interculturalidad crítica no se limita a la convivencia pacífica entre culturas; cuestiona las estructuras coloniales que organizan el saber y el poder en la escuela. En este sentido, quienes educan en territorios culturalmente diversos están haciendo un doble trabajo: enseñan contenidos escolares y también median entre mundos. Su narración configura un puente entre el conocimiento académico y los saberes ancestrales, permitiendo que la educación adquiera sentido para los estudiantes sin desarraigarlos de sus orígenes. Así, la escuela plural se constituye en un espacio en disputa donde la palabra del testigo del saber es una fuente de transformación.

Recuperar y visibilizar las historias de vida de educadoras y educadores en contextos interculturales es un ejercicio de justicia epistemológica. Sus narraciones revelan trayectorias marcadas por la desigualdad, por la creatividad pedagógica y la capacidad de agencia. Cuando una docente indígena cuenta cómo traduce conceptos abstractos al tejido o a la oralidad; cuando otro educador afrocolombiano recurre a la música o al cuerpo para enseñar historia, están desafiando el monoculturalismo escolar desde su propia experiencia. Narrar es también dar sentido al tiempo vivido; es dotar de sentido político y pedagógico al tiempo escolar (Ricoeur, 1996). La narración intercultural cuenta lo que pasa en el aula, revela las condiciones históricas que atraviesan a educadores y estudiantes, y abre horizontes posibles de transformación.

En este marco, surgen hipótesis como: si la formación docente integra la escritura y la lectura de relatos de vida como prácticas pedagógicas, entonces no estamos simplemente coleccionando anécdotas, sino habilitando un espacio reflexivo donde los facilitadores del aprendizaje se reconocen como sujetos de saber. La narrativa permite explorar las propias creencias, tensiones y aprendizajes, así como reconocer al otro en su diferencia. En palabras de Connelly y Clandinin (1995), la identidad docente se construye narrativamente: somos los relatos que nos contamos sobre lo que significa enseñar. Esta dimensión narrativa es particularmente valiosa en escenarios interculturales, donde los discursos hegemónicos sobre lo educativo muchas veces no dan cuenta de la realidad vivida. Escuchar y publicar estas voces no es un acto de condescendencia, sino de diálogo entre saberes.

En la escuela intercultural, la narración pedagógica se convierte en una herramienta de mediación, reparación y posibilidad. Quienes ejercen la docencia en contextos de diversidad posibilitan los aprendizajes: leer, escribir, calcular; pero también traducen, interpretan y acompañan procesos de afirmación cultural. Su palabra es una forma de sostener el mundo de los estudiantes, de nombrar lo que la política educativa no alcanza a ver. En muchas ocasiones, estas narraciones detectan las formas en que la escuela reproduce desigualdades o silencios que deben ser interpelados. El relato se vuelve una forma de testimoniar y de intervenir la realidad educativa. La interculturalidad narrada no es un discurso teórico; es una práctica encarnada en cuerpos que enseñan, recuerdan y sueñan.

Reconocer la voz del educador en la construcción de una escuela plural es abrir las puertas del sistema educativo a la diversidad epistémica. La interculturalidad no puede decretarse desde arriba ni encerrarse en manuales. Requiere escuchar, escribir y compartir las historias de quienes sostienen cotidianamente la vida escolar en contextos complejos. En esta oportunidad, esta sección Argumentos se constituye en un acto político; un lugar donde las palabras de quienes enseñan no son notas al pie, son textos principales. La escuela plural que necesitamos comienza por el reconocimiento de estas voces, por la dignificación de su experiencia y por la construcción colectiva de una pedagogía narrada desde el territorio.

Referencias bibliográficas

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). Teachers' professional knowledge landscapes. Teachers College Press.

Ricoeur, P. (1996). Tiempo y narración III. Siglo XXI.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. Revista de Ciencias Sociales, (17), 15-30.

Walsh, C. (2010). Educación e interculturalidad en América Latina. Perspectivas críticas. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.

Biodata

María Alejandra López Sánchez: Master en Recursos Humanos: organizaciones y gestión del talento. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Master en dirección de Recursos Humanos y empresas. IL3-Universidad de Barcelona, España. Psicóloga, Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia. Cuenta con experiencia en docencia virtual de inglés en la Universidad de La Guajira, Colombia y en la gestión de proyectos estratégicos en áreas de Diversidad e Inclusión, certificaciones Top Employers, sostenibilidad y HSE. Ha liderado la implementación de iniciativas de formación, bienestar organizacional y desarrollo del talento humano, así como procesos de selección, onboarding y offboarding. Ha coordinado centros de formación y salas de innovación, gestionado presupuestos de oficinas y diseñado programas de comunicación interna y eventos institucionales. Creadora del Proyecto de salud emocional "*Instantes Serenos*".

Imagen representativa generada con IA

Entretextos - Pinceladas Regionales/Regional Touches/ Ashajalaammapa'ajat
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 300-302
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16790914
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16790914
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 01-06-2025 · Aceptado: 31-07-2025

La huella de Elfa Viecco en la educación: una maestra que sembró sueños

Elfa Viecco 's impact on education: a teacher who planted dreams

Ju'uichikanain Elfa Viecco julu'u ekirajaaya

Alejandro Rutto Martínez
https://orcid.org/0009-0001-0700-1490
arutto@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia

"Un buen educador es como una vela: se consume a sí mismo para iluminar el camino de los demás"

Anónimo

Ese hermoso y cálido pueblo llamado Maicao (La Guajira, Colombia), lleno del polvo de sus calles sin pavimentar y la brisa que movía las copas de los árboles, era testigo de una época que marcó un antes y un después en la educación de la comarca.

Los vendedores de helados con sus melódicas campanitas, los gritos de los niños que jugaban en los patios de las escuelas, y el olor del pan caliente transportado en las carretillas, formaban parte de un paisaje cotidiano que, para muchos, representaba una vida sencilla, pero vibrante de historias.

Una de esas historias es la de *Elfa Viecco de Cuello*, quien dedicó gran parte de su vida a transformar ese entorno con su pasión por la enseñanza y su dedicación incansable.

Elfa Viecco nació el 14 de noviembre de 1942 en Camarones, un pequeño poblado de La Guajira a orillas del Caribe en donde los flamencos rosados se reencuentran para anidar y procrear dentro de la sinfonía infinita de la vida.

Desde muy joven, su destino estuvo marcado por la educación. Se trasladó a Uribia, allí cursó sus estudios y luego, en 1966, llegó a Maicao donde comenzó su carrera como docente a los 24 años, desempeñándose en la Escuela Rodolfo Morales. Ese sería el primer paso de una brillante trayectoria que la llevó a dejar huellas imborrables en la comunidad educativa.

En los años 60, en Maicao, las condiciones de vida eran bastante singulares. Las calles sin pavimentar, el polvo que invadía el aire y la vida en los barrios populares de la ciudad daban un contexto complejo para la enseñanza. Sin embargo, para Elfa, eso no fue un obstáculo, sino una oportunidad para enseñar valores, conocimientos y amor por la vida.

A los niños les transmitió la importancia de trabajar en equipo, de ser responsables y solidarios, también de divertirse y disfrutar de su infancia. Con entusiasmo, dirigía los sábados una actividad en la que reparaban los pupitres viejos de la escuela. Aquel espacio de trabajo colectivo se convertía en una enseñanza en sí misma. Estos chiquillos, guiados por su maestra, trabajaban arduamente, y al final de la jornada, ella los premiaba con un paseo a las orillas de la Laguna de Majupay. Ese era su modo de recompensar el esfuerzo, de sembrar en ellos la importancia de la dedicación y la gratificación.

A lo largo de su carrera, Elfa compartió su vida con varios compañeros y colegas, el profesor José Cuello Herrera fue quien dejó una huella significativa en su vida personal y profesional. Junto a él formó una familia, con cuatro hijos: José de los Reyes, Gabriel José, Elfa Liliana y Antero José, quienes crecieron en la casa de la calle 7 en el Barrio Santander, un lugar emblemático que se convirtió en el hogar de la maestra querida por todos. "La casa grande de la seño Elfa" era como la llamaban, una vivienda que reflejaba su generosidad y calor humano, y que permanecía abierta a todo aquel que necesitara ayuda.

Elfa continuó su carrera en diferentes instituciones educativas de Maicao. Tras su tiempo en la Escuela Rodolfo Morales, pasó a la José Domingo Boscán, y más tarde a la escuela Lomafresca, donde trabajó como directora durante varios años. Fue allí, en esta última institución, donde la comunidad educativa decidió rendirle un merecido homenaje, rebautizando la escuela como sede Elfa Viecco de Cuello. Este reconocimiento refleja el cariño de los estudiantes y compañeros, y el impacto profundo de su labor educativa, que trascendió más allá de las paredes de las aulas.

Al hablar de Elfa, se evoca una mujer que combinaba la sabiduría y la disciplina con una pasión desbordante por la enseñanza. Rafael Ceballos, exalcalde de Riohacha y uno de sus muchos estudiantes, recordó con afecto: "era un sol, conjugaba sabiduría y disciplina con la pasión por la enseñanza. Con ella todos obteníamos más conocimientos, nos formábamos como buenos seres humanos".

El legado de Elfa es inmenso, no solo porque enseñó ciencias y matemáticas, sino porque enseñó a ser personas, a vivir en comunidad, a ser solidarios y a luchar por un mundo mejor.

Por las calles del barrio Santander, la memoria de la profesora perdura con fuerza. En cada rincón de las escuelas en donde trabajó, en cada corazón de aquellos que fueron sus alumnos, su influencia sigue viva.

Años después de su retiro en 2007, y de su posterior partida a la eternidad, la gente aún recuerda a Elfa con cariño y respeto, y no solo como la profesora, sino como la mujer que transformó vidas con su amor por la enseñanza y su dedicación incansable.

En el Maicao de antaño, con el bullicio cotidiano se daba paso a la atmósfera cálida que Esta ilustre maestra sabía crear en sus aulas. Cada día, entre risas y cantos de los niños, ella dejaba en cada uno de ellos una semilla que germinaría con los años.

La Sede Elfa Viecco de Cuello es el testimonio tangible de su legado, un lugar donde generaciones de niños y jóvenes no solo aprendieron los contenidos de sus materias, sino también los valores que la profesora promovía en cada clase.

La seño Elfa, fue una maestra integral. Se constituyó en un pilar de la educación en Maicao, dedicó su vida a construir un futuro mejor para los niños de su comunidad. Su testimonio sigue vivo, en los recuerdos y en las acciones de aquellos que, al igual que ella, se dedican a enseñar con el corazón.

En cada esquina, en cada rincón de Maicao, su nombre se menciona como un paradigma de amor, dedicación y transformación.

La maestra Elfa Viecco nos dejó una lección para todos los tiempos: “la fe en lo que se enseña enciende la pasión por aprender; la pasión por aprender fortalece la fe en el futuro”.

Biodata

Alejandro Rutto Martínez: Administrador de empresas, Universidad de La Guajira; Especialista en Administración de Programas de Desarrollo Social, Universidad de Cartagena; Especialista en Desarrollo Humano y Orientación Educativa, Universidad El Bosque; Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Santo Tomás. Magister en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira.

Imagen representativa generada con IA

Entretextos - Reseña de libros/Book reviews/Jejeetsema'a karaloutta
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 38 (septiembre-diciembre), 2025, pp. 304-308
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/16912542
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.16912542
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 04-4-2025· Aceptado: 19-06-2025

Multiculturalidad e inclusión en México. Los pueblos originarios de Guerrero

Multicultural Citizenship and Intellectual Property Rights: Indigenous Women Embroiderers in Latin America and Guerrero

Mainmakua'ipalaa jee kekerotia apashii yayaa Meejiko. Na wayuukanairua cheje'ewoliikana Guerrero

Marlén Castro Pérez
https://orcid.org/0009-0007-4711-0943
macape_10@hotmail.com
Universidad Autónoma de Guerrero, Acapulco de Juárez, México

Este libro trata acerca de la multiculturalidad del Estado de Guerrero para después proyectarse a todo México. Reflexionando acerca de su diversidad cultural étnica y cómo la democracia en una sociedad plural y diversa como la mexicana da cabida a los pueblos originarios todo ello desde una perspectiva multidisciplinaria y rompiendo con los cánones liberales propuestos a mediados de la década de los noventas del siglo pasado (Kymlicka, 1996).

El autor, Justino Lozano Alvarado, analiza, cómo la democracia representativa en una sociedad plural y diversa como la mexicana da cabida a los pueblos indígenas. Explicando cómo el régimen democrático considera la integración en el espacio legal y político de los indígenas, que en tanto identidades étnicas diferenciadas del resto mayoritario de la nación han sido históricamente marginados, discriminados, y excluidos por el Estado, construyendo una mirada inclusiva sobre la democracia y cuestionando la teoría democrática desde un caso subnacional latinoamericano (Cheresky, 2006 y O'Donnell, 2010).

En este sentido, como marco explicativo se utilizaron dos variables: el marco legal (constituciones políticas), y el sistema democrático, a partir de la conjunción de estas variables -el espacio jurídico, el espacio democrático- se valoraron los niveles de inclusión de los pueblos indígenas y por ende el tipo de calidad democrática.

Revisó las distintas formas de integración-asimilación al Estado-nación en los períodos colonial, independiente y posrevolucionario. En este marco histórico el dominio colonizador no logra asimilarlos, y el estado liberal independiente que desarrolla formas y estrategias de integración por medio de la asimilación y expropiación de grandes extensiones de tierras comunales, los derechos no sólo fueron negados sino prácticamente ignorados por las pretensiones de homogeneización nacional con base a una libertad e igualdad abstracta y con ello la ciudadanía de los pueblos fue prácticamente negada.

Menciona que en el nuevo Estado surgido de la revolución mexicana y su Constitución Política de 1917 se ignora a los indígenas. Cuestión que perduró hasta que se reforma la constitución política en 1992-2001, donde se modifican el artículo 4º, y el 2º respectivamente, en los cuales México se reconoce como pluriétnico y se otorgan relativamente algunos derechos de autonomía. Al definirse constitucionalmente como pluricultural y pluriétnico se compromete con el reconocimiento de la diversidad cultural y su inclusión democrática, es decir, con la superación de ese largo proceso asimilacionista.

La concepción, de igualdad y pluralidad, se sostiene desde el liberalismo democrático como un orden insuficiente para reconocer derechos colectivos diferenciales y específicos de los pueblos originarios mexicanos. Lo anterior permite argumentar que la democracia mexicana, que se precia plural e incluyente, requiere de cambios sustanciales tanto en el régimen legal como en el sistema político para considerar a la ciudadanía indígena o cultural a la vida pública nacional en condiciones de igualdad de derechos y participación.

Pues si bien se reconocen derechos autonómicos, que de cierta manera permiten elecciones por usos y costumbres en muy pocos municipios de país, no se abre el sistema, a nivel estatal y federal, a la integración plural de cámaras legislativas y gobiernos más que desde su concepción individualista y no permite el acceso de la representación de culturas diferentes. En esta medida la participación y representación indígena queda constreñida a localidades y excluida de esos niveles.

La pregunta es, si la democracia como la conocemos ofrece los principios, instituciones y actores necesarios para incluir a los indígenas, la solución parece encontrase en la negociación, en el diálogo intercultural, en la gestión sobre las vías de acceso al poder político en condiciones de igualdad. La inclusión tiene que ver más en cómo la democracia a través de sus instituciones, mecanismos y procedimientos puede hacer posible no solo teórica sino prácticamente el reconocimiento de la diversidad y pluralidad de su sociedad, sobre la base de la creación de condiciones para la tolerancia, la igualdad y la justicia hacia los grupos étnicos y así transitar de un Estado-nación a uno multicultural.

México, muy lentamente, ha producido cambios en esa dirección, en 1992 se declara como una nación pluriétnica y se reconocen en el 2001 una serie de derechos para los pueblos indígenas. Sin embargo, en estas dos reformas constitucionales en sus artículos cuarto y segundo respectivamente no quedan reflejadas las demandas centrales de las

organizaciones y movimientos indígenas que ven sus reclamos de autonomía y derechos colectivos considerados a un nivel general y relegados a modificaciones por hacer en las legislaturas locales.

En esas reformas constitucionales, los indígenas de México permanecen bajo la protección del estado, por lo que no hubo cambios sustanciales que permitieran otorgarles derechos colectivos, no solo derechos individuales, sino como pueblos, y en consecuencia reconocimiento como los otros, como una ciudadanía a la que se le extienden en el espacio constitucional personalidad jurídica, como grupo, con la facultad de decidir, exigir e intervenir de manera independiente en la vida pública. Derechos como nacionales, que forman parte de la constitución jurídico-política de un Estado y una nación, y no se reconoció su presencia como pueblos en el mosaico pluriétnico, sino su incorporación como parte activa de un todo diverso y heterogéneo llamado México, negando su capacidad para que, con su autonomía e independencia, su cultura y formas de organización, participen y también decidan junto con el estado como resolver los problemas que les atañen.

Se dista mucho de una puesta al día de una ley en materia de derechos y cultura indígena en México, que incorpore derechos colectivos reconocidos internacionalmente que permitan avances en la solución de las demandas como las legítimamente planteadas por esas identidades étnicas organizadas y movilizadas -como las del (EZLN).

El principal precedente, de los procesos de desarrollo de ciudadanía de esta índole, es que la globalización, las reprivatizaciones junto a las transformaciones del Estado, el mercado y la sociedad civil, han producido profundos cambios en la acción colectiva de los pueblos indígenas, en especial en las mediaciones entre comunidad, el plano nacional y el internacional. Como consecuencia de esto, las estrategias políticas de los movimientos y organizaciones indígenas se estructuran de distintas formas, pero se expresan y simbolizan a partir de códigos compartidos que les imprimen unidad discursiva.

En el análisis del Estado-nación, se contempla la revisión de las distintas tradiciones el liberalismo democrático y el multiculturalismo que ofrecen diversos caminos teóricos y dos concepciones para integrar a la diversidad cultural al Estado con la democracia; el post-liberalismo que desde el cuestionamiento de esa tradición plantea la construcción plural del Estado democrático, que básicamente ve las diferencias desde la profundidad de una misma cultura y no conciben la diferencias y pluralismo entre culturas -como lo ven los multiculturalistas- en condiciones de igualdad, sino desde el principio de igualdad individual que se concreta en el ciudadano. Son dos vías de la integración plural para la diversidad, que como polos se considera, que se alejan de su utilidad práctica en la solución de los problemas que plantea el reconocimiento y aceptación del otro en la vida pública, por el contrario, una tercera vía se presenta como opción que potencie la gestión del diálogo intercultural (Sandoval, 2012).

El lector encontrará en este texto, respuestas a partir de la visualización de los pueblos indígenas del estado de Guerrero y a la luz de dos proyectos de

inclusión y participación política de los pueblos de la montaña, con lo que se afirma que cada vez toma más fuerza la conformación de una ciudadanía cultural como concepto y como realidad.

Guerrero es, desde esta perspectiva expuesta, una parte donde se visualiza el problema de integración política de la diversidad, y se concluye que a partir del reconocimiento de la diversidad cultural en el Estado de Guerrero se configura, a nivel constitucional, un instrumento legal con derechos colectivos para los pueblos indígenas, aunque limitados y acotados hacen de la sociedad y del propio estado entes plurales, una sociedad culturalmente diversa y un Estado pluriétnico y pluricultural, y que para los pueblos ñomdaa, tu na savi, mephaa, nahuas y sus comunidades que los conforman, en tanto sujetos de derecho público, se abre la posibilidad de ejercer y mejorar sus niveles de protección y promoción de sus culturas, así como desde su autonomía que con toda legalidad y legitimidad les permite autogobernarse y también decidir colectivamente su participación en la vida pública del estado de Guerrero.

Y así como identidades culturales y en ejercicio de sus derechos colectivos, estarán en mejores posibilidades de introducir los cambios que desde su cosmovisión y proyecto de etnicidad consideren convenientes al gestionar interculturalmente su integración, en condiciones de igualdad y justicia, a un Estado que como se ve tiene pocas intenciones de diálogo con los pueblos originarios, mucho menos con movimientos indígenas que lo reclaman.

Para los indígenas de Guerrero existen tres proyectos de integración, el indigenista, el de la UPOEG y el de la CRAC-PC (Santiago e Illades, 2019). El Primero es el de seguir, desde el Estado, con negaciones y regateos los derechos de los indígenas y con las mismas políticas paternalistas de asistencia social, como los más recientes programas desde SOLIDARIDAD, hasta PROSPERA y SIN HAMBRE, y con una modalidad del otrora indigenismo posrevolucionario, ahora el indigenismo tiene rostro de neoliberal, su modelo económico es apropiarse agresivamente de los territorios, tierras y recursos naturales de los pueblos originarios –las zonas mineras y acuíferas de Guerrero son su objetivo.

El Proyecto de la UPOEG que plantea la vía de integración política, con la participación de los pueblos originarios en procesos democráticos, a través de elecciones por usos y costumbres en municipios indígenas y finalmente la CRAC-PC con un proyecto identitario de los pueblos indígenas, que desde su autonomía resiste y lucha por sobrevivir y seguir por la justicia y dignidad de los pueblos y cambiar no por la vía institucional la situación de los pueblos indígenas de Guerrero.

Finalmente, es importante mencionar los aspectos epistémicos de carácter occidental, como son los conceptos de democracia, ciudadanía, etnicidad, Estado Nación, integración, indigenismo, multiculturalismo, entre otros, los cuales limitan el análisis al circunscribir tanto el contexto como la propia existencia marginal de los llamados pueblos originarios. Al parecer también dicha perspectiva limita la percepción analítica de los pueblos de Guerrero en México, en el sentido de no concebir relativamente las propias epistemes de los pueblos, de como se conciben así mismos, a sus

territorios, y a su derecho consuetudinario, de tal forma que querer concebir la democracia directa como la forma de vida legal de las comunidades y al sistema de partidos del régimen como democracia representativa, sin considerar los aspectos de la resistencia no solo cultural de los pueblos a la opresión, al exterminio, al despoblamiento, a la injusticia, etc.

Así que el memorial de agravios, se convierte en el incentivo de resistencia no solo para la sobrevivencia sino para trascender históricamente las fases por las que el colonialismo y el neocolonialismo les ha impuesto, de tal manera que al no considerarse la decolonización, el análisis queda limitado a la concepción eurocentrista del Estado nación, el cual ha demostrado ya, por siglos, que no va a auto concebirse como un ente social incluyente como Estado multinacional, más que en los términos del liberalismo y del neoliberalismo.

Referencias bibliográficas

Cheresky, I. (2006). Ciudadanía, sociedad civil y participación política. Miño y Dávila. Argentina.

Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía cultural. Paidós, España.

O'Donnell, G. (2010). Democracia, agencia y estado. Teoría con intención comparativa. Editorial Prometeo, Buenos Aires Argentina.

Sandoval Forero, E. A. (2012). Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia. Ra Ximhai, 8 (2), 17-37.

Santiago, T., & Illades, C. (2019). La guerra irregular en Guerrero, 2007-2017. Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad, 40 (157), 249-275. https://doi.org/10.24901/rehs.v40i157.363

Biodata

Marlén Castro Pérez: Activista feminista y comunicadora social, es licenciada en Ciencias de la Comunicación, Maestra en Estudios Socio territoriales y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Guerrero, actualmente se desempeña como Profesora Investigadora de la misma casa de estudios, dentro de su destacada actividad como periodista y feminista es actualmente coordinadora del medio digital Amapola periodismo transgresor. Además, fue Premio Internacional de Periodismo Proceso 2011 y Premio Estatal de Periodismo en Guerrero 2024. Una de sus últimas publicaciones es: Discriminación, racismo y memoria histórico, capitulo publicado el 2020, en el libro "El racismo en contexto: Espacios y casos latinoamericanos", publicado por Miguel Ángel Porrúa, y coordinado por Ana María Cárabe, Eduardo Luis Espinosa y Federico Sandoval Hernández.

Imagen representativa generada con IA

Directorio de autores/Authors Directory/Nanüliama'a ku'yamalii

Albano Freitas Lemos Sapalo
https://orcid.org/0000-0003-0564-705
albanofreitas2018@gmail.com
Faculdade de Humidade, Universidade Agostinho Neto, pais

Aldo Ocampo González
https://orcid.org/0000-0002-6654-8269
aldo.ocampo@celei.cl
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Alejandro Rutto Martínez
https://orcid.org/0009-0001-0700-1490
arutto@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Colombia

Alina Jimenez Morejón
https://orcid.org/0000-0003-0717-273X
alina72@upr.edu.cu y
jimenezalina7211@gmail.com
Universidad de Pinar del Río, Cuba

Ana Gloria Peñate Villasante
https://orcid.org/0000-0003-3987-6950
ana.penate@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Ana Laura Matos Guerrero
https://orcid.org/0009-0000-6330-8422
analaura.matos@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Angela Elena Molina Acosta
https://orcid.org/0009-0000-9646-4990
amolina@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Colombia

Ángela María García Caballero
https://orcid.org/0000-0001-7954-7444
dr.angelagarcia59@gmail.com
Universidad de Matanzas, Cuba

Annabell Manjarrés Freyle
https://orcid.org/0009-0004-9859-7411
amanjarresf@unimagdalena.edu.co
Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia

Argenis Prieto Polanco
https://orcid.org/0000-0003-0285-3587
e-mail: ajprieto@uniguajira.edu.co
Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado Indígena de Puerto Estrella, Colombia

Cecilia Tejón
https://orcid.org/0009-0005-6420-5886
ceciliatejon@fed.uncu.edu.ar
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Chisseque Josefa Avelino Zeca
https://orcid.org/0009-0008-3421-5284
chisseque.zeca@gmail.com
Faculdade de Humidade, Universidade Agostinho Neto

Concepción Lucía Romero Pérez
https://orcid.org/0000-0002-7544-9588
concepción.romero@umcc.cu
romeroprez.concepcin@gmail.com
Universidad de Matanzas, Cuba

Elizabeth Regina Rodríguez Vázquez
https://orcid.org/0009-0008-8466-3114
reginarodriguez429@gmail.com
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Elkin Vladimir Vitalievich
https://orcid.org/0000-0002-6700-2428
elkin@pgu.ru
Pyatigorsk State University, Russia

Eloy Bermejo-Malumbres
https://orcid.org/0000-0003-2614-6641
e.bermejo@unizar.es
Universidad de Zaragoza, España

Heriberto Acanda Ramos
https://orcid.org/0009-0009-2577-1198
heriberto2368@yahoo.es
Universidad de Pinar del Río, Cuba

Ismael Piazuelo-Rodríguez
https://orcid.org/0000-0002-0017-9261
ismaelpiazuelo@unizar.es
Universidad de Zaragoza, España

José Carlos Luque Brazán
https://orcid.org/0000-0002-9828-8086
jose.luque@uacm.edu.mx
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

José Enrique Cortez Sic
https://orcid.org/0000-0001-6944-3035
encorsi@gmail.com
Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala

Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda
https://orcid.org/0000-0001-8175-7475
jmansilla@uct.cl
Universidad Católica de Temuco, Chile

Justo Cuño Bonito
https://orcid.org/0000-0003-3035-3336
jcubon@upo.es
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

Maitte Hernández Pérez
https://orcid.org/0000-0003-1560-0490
maitte.hernandez@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Marcelina Moreno García
https://orcid.org/0000-0003-0731-4232
moreno.marcelina@gmail.com
Universidad de Matanzas, Cuba

María Alejandra López Sánchez
https://orcid.org/0009-0005-6308-8809
malopez@uniguajira.edu.co,
marialopsa22@gmail.com
Barcelona, España

Marlén Castro Pérez
https://orcid.org/0009-0007-4711-0943
macape_10@hotmail.com
Universidad Autónoma de Guerrero, México
Acapulco de Juárez

Mercedes Saray Rojas Donado
https://orcid.org/0000-0003-1288-9516
msrojas@uniguajira.edu.co
Universidad de la Guajira, Colombia

Mikhailovna Akopyants Arega
https://orcid.org/0000-0002-9506-4440
imadean@yandex.ru
Pyatigorsk State University, Russia

Olga América Galindo López
https://orcid.org/0009-0009-5413-7524
og751025@gmail.com
Universidad de Matanzas, Cuba

Paola Isabel Boleaga Ocampo
https://orcid.org/0009-0000-8836-5271
paolaboleaga@uagro.com
Universidad Autónoma de Guerrero, México

Raciel García Rodríguez
https://orcid.org/0000-0002-6732-307X
rguez86@gmail.com
Universidad de Matanzas, Cuba

Ramón Iguarán Suárez
https://orcid.org/0009-0007-2106-0394
rsiguaran@uniguajira.edu.co
Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado Indígena de Puerto Estrella, Colombia

Sergio Nicolas Molina Acosta
https://orcid.org/0009-0003-5146-3275
nicomol97@gmail.com
Asesor pedagógico, Fusagasugá, Colombia

Sulmira Patricia Medina Payares
https://orcid.org/0009-0003-0002-0271
sulmirapmedinap@uniguajira.edu.co
Universidad de la Guajira, Colombia

William Leal Pushaina
https://orcid.org/0000-0003-4094-2548
william45mauricio@gmail.com
Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado Indígena de Puerto Estrella, Colombia

Entretextos
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159.

Normas mínimas para la presentación de artículos

Entretextos es una revista transdisciplinar que presenta al público diversos resultados de investigaciones a partir de una hermenéutica intercultural de los saberes y formas de conocimiento que actualmente se desarrollan en América Latina y el Caribe.

Se propone, entonces, recuperar e insertar en las Ciencias Sociales y Ciencias Humanas latinoamericanas una recomprensión filosófica e histórica de las representaciones culturales que sirven de contexto a la creación de nuevas prácticas discursivas y de pensamiento, con la finalidad de cancelar el paradigma colonial de la Modernidad y hacer más inclusivo el paradigma intercultural de los diálogos de saberes.

En tal sentido las áreas temáticas escogidas y vinculadas con lo que se postula son las siguientes: Historias de Vida, Etnología, Estudios de Género, Filosofía Política, Hermenéutica, Semiótica del discurso, Epistemología del Sur, Filosofía de la Educación, Pedagogía y Didáctica, Ética Intercultural, Filosofía Intercultural, Pensamiento Alternativo.

El autor o los autores deben dirigir al Consejo de Editorial de la revista Entretextos, una comunicación donde se exprese que el artículo es inédito y que no ha sido sometido simultáneamente a la publicación en otra revista. Se acompaña esta comunicación con un breve CV del(os) autor(es). Es preciso suscribir una declaración donde se cede a la Universidad de La Guajira los derechos de publicación. Un mismo autor no podrá publicar más que una vez por número y tendrá un tiempo de espera de dos números por medio antes de volver a publicar; esto se aplicará para cualquier tipo de autoría, siendo autor principal, secundario, etc.

Se reciben colaboraciones, además del castellano, en wayuunaiki, inglés, francés, italiano y portugués, o en sus respectivas traducciones al castellano.

El arbitraje o dictamen de los artículos se cumple a través del sistema de revisión por pares en “doble ciego” con investigadores de reconocida experticia en sus respectivos campos. Las controversias se resolverán con un tercer evaluador. Se tomará muy en cuenta los siguientes ítems: originalidad, innovación, creatividad, rigor teórico-metodológico, análisis crítico, referentes epistémicos, discurso y orden gramatical, actualidad bibliográfica.

Presentación de artículos

Se deben acoger las siguientes recomendaciones:

Título: castellano e inglés.

Nombre(s) y Apellido(s). Dirección postal e Institucional del(os) autores con sus respectivos e-mails y teléfonos.

Resumen: Entre 100 y 300 palabras y 4 palabras clave, en castellano con abstract en inglés. Características editoriales del artículo:

Fuente: Times New Roman, 12, interlineado 1.5, párrafos separados, páginas foliadas, se admiten cuadros y tablas debidamente justificados.

Estructura de Contenido de la revista:

Secciones:

•**Editorial** (acera de un tema general de interés, máximo: 3pp)

•**Perfiles** (se destaca el perfil intelectual de un pensador importante que tenga relación con el Dossier presentado: 4pp)

•**Artículos** (entre 10 y 15 artículos: Extensión mínimo 15 pp y máximo 20pp) Se clasifican los artículos según los siguientes criterios:

Artículos de investigación. Presentan de manera detallada proyectos terminados de inves- tigación. La estructura utilizada es el modelo IMRD (Introducción, Método, Resultados, discusión).

1) **Artículos de reflexión**. Presentan resultados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica, sobre un tema específico, en el que el autor recurre a fuentes originales.

2) **Artículos de revisión**. Analizan, sistematizan e integran los resultados de investi- gaciones publicadas o no publicadas sobre un campo del saber, para dar cuenta de los avances y las tendencias prevalecientes. Presentan una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos cincuenta (50) referencias.

3) **Artículos cortos**. Presentan los resultados preliminares o parciales de una investigación.

4) **Revisión de tema**. Presenta una revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

•**Argumentos** (2 artículos breves tipo debate y/o ensayos: mínimo 10-15pp).

•**Pinceladas regionales (**entre 2 y 3 ensayos que se refieran a temas costumbristas, de literatura, poesía, cultura en general).

•**Reseñas de libros** (2 reseñas de libros).

Sistema de referencia bibliográfica

Artículo:

Tabla de referencias

Apellido, N. (año). Título del artículo: Subtítulo. *Título completo de la revista en cursiva: Subtítulo en cursiva*, *volumen en cursiva*(número), páginas. https://doi.org/xxxxxx

Gómez Salas, A. (2021). Estudios transcomplejos en torno a la educación: didáctica, currículo y diagnóstico, *Entretextos, 15*(29, 68-78.

Cita

(Gómez Salas, 2021, p. 71).

Libro:

Tabla de referencias

Apellido, N. (año). *Título del libro en cursiva: Subtítulo en cursiva* (número de edición si es que corresponde). Editorial

Echeverría, B. (2005). *La modernidad de lo Barroco*. Ediciones ERA.

Cita

(Echeverría, 2005, p. 39).

Capítulo de libro:

Tabla de referencias

Apellido, N. del autor del capítulo (año). Título del capítulo: Subtítulo. En N. Apellido del coordinador/editor del libro (Coord./ Ed./Eds.), *Título del libro en cursiva: Subtítulo en cursiva* (nº ed., Vol., pp. 1ª pág.-última pág.). Editorial.

Gudynas, E. (2013). Buen vivir y críticas al desarrollo: saliendo de la modernidad por la izquierda. En F. Hidalgo y A. Márquez-Fernández (Eds.), *Contrahegemonía y Buen Vivir* (pp. 107-125). Universidad Autónoma Metropolitana.

Cita

(Gudynas, 2013, p. 110).

Todas las colaboraciones deben remitirse en soporte electrónico (.doc o .docx), al siguiente e-mail: entretextos@uniguajira.edu.co

Entretextos
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159.

Minimum Rules for Submission of Articles

Entretextos is a transdisciplinary journal that presents the public with various research results based on an intercultural hermeneutics of knowledges and forms of knowledge currently being developed in Latin America and the Caribbean.

It is proposed, then, to recover and insert in the Latin American Social Sciences and Hu- manities a philosophical and historical re-understanding of the cultural representations that serve as context for the creation of new discursive practices and of thought, with the purpose of canceling the colonial paradigm of the Modernity and to make more inclusive the intercultural paradigm of the dialogues of knowledge.

In this sense, the thematic areas chosen and linked to what is postulated are: Life Stories, Ethnology, Gender Studies, Political Philosophy, Hermeneutics, Semiotics of Discourse, Southern Epistemology, Philosophy of Education, Pedagogy and Didactics, Intercultural Ethics, Intercultural Philosophy, and Alternative Thinking.

The author or authors must address to the Editorial Board of the journal Entretextos a communication where it is stated that the article is unpublished and has not been submitted simultaneously to the publication in another journal. A brief CV of the author(s) accompanies this communication. It is necessary to subscribe a declaration where the University of La Guajira is granted the publishing rights. The same author may not publish more than once per issue and will have a waiting time of two issues before publishing again; This will apply to any type of authorship, being the main author, secondary author, etc.

Contributions are received, in addition to Castilian, in Wayuunaiki, English, French, Italian and Portuguese, or in their respective translations into Spanish.

The arbitration or opinion of the articles is carried out through the “double blind” peer review system with researchers of recognized expertise in their respective fields. Controversies will be resolved by a third evaluator. The following items will be taken into account: originality, innovation, creativity, theoretical-methodological rigor, critical analysis, epistemic referents, discourse and grammatical order, current bibliography.

Presentation of Articles

The following recommendations should be welcomed:

Title: Castilian and English.

Name(s) and surname(s). Postal and Institutional address of the authors with their respective e-mails and telephones.

Abstract: Between 100 and 300 words and 4 keywords, in Spanish with abstract in English. Editorial features of the article:

Source: Times New Roman, 12, 1.5 spacing, separate paragraphs, foliated pages, tables and tables are duly justified.

Content Structure of the Journal

Sections:

•**Editorial** (about a general topic of interest, maximum: 3pp)

•**Profiles** (highlights the intellectual profile of an important thinker related to the dossier submitted: 4pp)

•**Articles** (Between 10 and 15 articles: Length minimum 15 pp and maximum 20pp) The articles are classified according to the following criteria:

Research articles. They present in detail detailed research projects. The structure used is the IMRD model (Introduction, Method, Results, and Discussion).

1) **Articles of reflection**. They present the results of a finished research, from an analyti- cal, interpretative or critical perspective, on a specific topic, in which the author draws on original sources.

2) **Review articles**. They analyze, systematize and integrate the results of published or unpublished research on a field of knowledge, to account for the advances and the prevailing tendencies. They present a careful bibliographic review of at least fifty (50) references.

3) **Short articles**. They present the preliminary or partial results of an investigation.

4) **Review of the topic**. It presents a critical review of the literature on a particular topic.

•**Arguments** (2 brief discussion and/or essay articles: minimum 10-15pp).

•**Regional Touches** (between 2 and 3 essays addressing customs, literature, poetry, and culture in general).

•**Book reviews** (2 book reviews).

Bibliographic Reference System

Paper:

reference

Last name, N. (year). Title of the article: Subtitle. *Full title of the journal in italics: Subtitle in italics, volume in italics*(Iss), pages. https://doi.org/xxxxxx

Gómez Salas, A. (2021). Estudios transcomplejos en torno a la educación: didáctica, currículo y diagnóstico, *Entretextos, 15*(29), 68-78.

citation

(Gómez Salas, 2021, p. 71).

Book:

reference

Last name, N. (year). *Book title in italics: Subtitle in italics* (edition number if applicable). Editorial

Echeverría, B. (2005). *La modernidad de lo Barroco*. Ediciones ERA.

citation

(Echeverría, 2005, p. 39).

Chapter of the book:

reference

Surname, N. of the author of the chapter (year). Chapter Title: Subtitle. In N. Surname of the coordinator/editor of the book (Coord./ Ed./Eds.), *Title of the book in italics: Subtitle in italics* (nº ed., Vol., pp. 1st page-last page). Editorial.

Gudynas, E. (2013). Buen vivir y críticas al desarrollo: saliendo de la modernidad por la izquierda. In F. Hidalgo & A. Márquez-Fernández (Eds.), *Contrahegemonía y Buen Vivir* (pp. 107-125). Universidad Autónoma Metropolitana.

citation

(Gudynas, 2013, p. 110).

All contributions must be sent in electronic format (.doc or .docx), to the following e-mail: entretextos@uniguajira.edu.co

Entretextos
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159.

Lineamientos para los Árbitros

La revista Entretextos somete a un expreso arbitraje o proceso de evaluación todos los artículos recibidos, bajo la modalidad de "pares ciegos", tal como está prescrito en las normas internacionales de acreditación científica del conocimiento. Para esto cuenta con un staff de expertos reconocidos en las áreas de investigación asociadas en sentido interdisciplinar, a los perfiles editoriales que se enmarcan en los estudios interculturales de América Latina y del Caribe.

Los árbitros o evaluadores invitados a cumplir con sus respectivas tareas de análisis, interpretación y crítica, deben desempeñar sus tareas ajustados a los principios éticos básicos que regulan prácticas de neutralidad ideológica de cualquier naturaleza, que impidan o sean obstáculo para una valoración objetiva que haga viable probar los criterios de verdad que se profieren como válidos para aceptar regiones de conocimientos en cuanto que orden coherente con alguna de las racionalidades epistémicas que forman parte del pensamiento de la complejidad

El árbitro o evaluador contará para el logro más eficiente de su evaluación con un cuestionario donde se señalan los aspectos más representativos del artículo a calificar, a fin de lograr tal propósito. En modo alguno los requisitos que se cumplen en la tarea evaluativa deberán ser percibidos como normas limitantes o coactivas que impongan un control respeto a la pertinente discrecionalidad del árbitro o evaluador, para considerar y/o proponer otros criterios u observaciones, que tiendan a garantizar el rigor teórico y/o metodológico de los resultados expuestos en el artículo.

Se recomienda a los árbitros o evaluadores, tener muy en cuenta los siguientes lineamientos que se recomiendan para cumplir con la lectura de "forma y contenido" a la que debe ser sometida el artículo y cualquier otro tipo de texto o comunicación de carácter científico o humanístico.

Lineamientos de contenido del texto

Marco teórico: Debe haber una presencia sustantiva y fundamentada de las categorías de los autores principales que sirven de referentes teóricos a fin de validar la construcción del objeto de la investigación en su correspondiente relación con antecedentes generados por investigaciones vinculantes. Es decisivo para el árbitro que se pueda detectar el contexto situacional de la investigación a fin de establecer el alcance de los resultados posibles a obtener, así como la originalidad que se deriva de la interpretación que se hace desde la teoría sobre la realidad de estudio.

Marco metodológico: Debe haber una clara exposición procedimental de la aplicación de los estadios del método que sirven de consistencia metodológica a las teorías que se suscriben en la investigación, en cuanto que válidas para contrastar sus resultados con la realidad estudiada. La conexión entre teoría y objeto es analógica en el sentido más intrínseco de la aplicación metodológica, pues es a través de éste que la teoría se valida, revalida o refuta. Por lo tanto, interesa conocer cómo el método hace posible la creación del conocimiento.

Marco epistemológico: Se requiere un desarrollo puntual de la racionalidad epistémica que sirve de punto de partida o contexto de la cultura científica de la que se nutre la teoría y la metodología, ya que el ejercicio práctico de la experiencia racional estructura y desestructura el campo lógico y fáctico del sistema de pensamiento inherente a la ciencia. Es de particular importancia destacar cómo y porqué los procesos de cambio y de transformación de la racionalidad son inteligibles según sus movimientos sincrónicos o diacrónicos, en relación con principios universales del paradigma de la época. El giro de la racionalidad epistémica debe dar cuenta de las disrupciones de los sistemas de pensamiento de las ciencias y sus objetos de estudio.

Marco disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar: Es necesario un planteamiento directo de los supuestos disciplinares que sirven de sostén a la postura científica que se desea avalar en la investigación y que se distingan las parcelas de estudios que se indagan tanto en su orden lógico interno como en su facticidad externa. En tal sentido, se debe evitar cualquier ambigüedad que opaque la distinción que porta una disciplina de otras; pero, también, es permisible plantear probables conexiones de transversalidad entre disciplinas que sin deslegitimar el *statu quo* de estas, derivan en novedades e innovaciones en los resultados de conocimiento por causa de la inter/transdisciplinariedad.

Repertorio bibliográfico: Es importante que se evidencie la selección y utilización del repertorio bibliográfico para el desarrollo del artículo, es consecuencia de la conceptualización y problematización del objeto de investigación; y, por consiguiente, se avala por la calidad teórica, metodológica y epistémica necesaria, pues es necesario garantizar un óptimo soporte de fuentes para el análisis e interpretación que requiere el curso de la investigación.

Entretextos
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159.

Guidelines for Peer Reviewers

The Entretextos journal submits to an express review or evaluation process all the articles received, under the modality of "blind pairs", as it is prescribed in the international norms of scientific accreditation of knowledge. For this purpose, it has a staff of recognized experts in the areas of research associated in an interdisciplinary sense to the editorial profiles that are framed in the intercultural studies of Latin America and the Caribbean.

The reviewers or evaluators invited to perform their respective tasks of analysis, interpretation and criticism, must carry out their tasks in accordance with the basic ethical principles that govern practices of ideological neutrality of any nature that prevent or obstruct an objective assessment that makes viable to prove the criteria of truth that are said to be valid in order to accept regions of knowledge as a coherent order with some of the epistemic rationalities that are part of the thought of complexity.

The reviewer or evaluator will be provided, for the most efficient achievement of his evaluation, with a questionnaire that indicates the most representative aspects of the article to be qualified, in order to achieve this purpose. In no way, the requirements that are fulfilled in the evaluative task should be perceived as limiting or coercive norms that impose a control with respect to the pertinent discretion of the reviewer or evaluator, to consider and/or to propose other criteria or observations, that tend to guarantee the theoretical and/or methodological rigor of the results presented in the article.

It is recommended to reviewers or evaluators to take into account the following guidelines recommended to comply with the reading of "form and content" to which the article should be submitted and any other type of scientific or humanistic text or communication.

Text Content Guidelines

Theoretical Framework: There must be a substantive and substantiated presence of the categories of the main authors that serve as theoretical references to validate the construction of the research object in its corresponding relationship with antecedents generated by binding research. It is decisive for the reviewer to detect the situational context of the investigation to establish the scope of the possible results to obtain, as well as the originality that derives from the interpretation that is made from the theory on the reality of study.

Methodological Framework: There must be a clear procedural exposition of the application of the stages of the method that serve as methodological consistency to the theories that are subscribed in the research, as valid to test their results with the reality studied. The connection between theory and object is analogous in the most intrinsic sense of methodological application, for it is through this that theory is validated, revalidated, or refuted. Therefore, it is interesting to know how the method makes possible the creation of knowledge.

Epistemological Framework: A precise development of epistemic rationality is required, serving as the starting point or context for the scientific culture that nourishes both theory and methodology. The practical exercise of rational experience structures and destructures the logical and factual field of thought inherent to science. It is particularly important to highlight how and why the processes of change and transformation in rationality are intelligible according to their synchronic or diachronic movements, in relation to universal principles of the paradigm of the era. The turn in epistemic rationality must account for disruptions in the thought systems of sciences and their objects of study.

Disciplinary, Interdisciplinary, and Transdisciplinary Framework: A direct presentation of the disciplinary assumptions supporting the scientific stance to be endorsed in the research is necessary. It should distinguish the areas of study investigated in both their internal logical order and external factuality. In this sense, any ambiguity overshadowing the distinction between disciplines should be avoided. However, it is also permissible to propose potential cross-disciplinary connections that, without undermining the status quo of these disciplines, lead to novelties and innovations in knowledge outcomes due to inter/transdisciplinarity.

Bibliographic Repertoire: It is crucial to demonstrate the selection and use of the bibliographic repertoire for the article's development. This selection is a consequence of the conceptualization and problematization of the research object and is therefore endorsed for the necessary theoretical, methodological, and epistemic quality. Ensuring an optimal foundation of sources for the analysis and interpretation required by the course of research is imperative.

Formato de Evaluación de Artículos

Estimado(a) árbitro, si usted considera que este artículo no responde a los perfiles editoriales identificados en la revista *Entretextos,* por favor, remita a la Secretaría su opinión sin dar curso a la evaluación.

Título del Artículo: _____

Fecha de recepción: _____

Fecha de arbitraje: _____

Fecha de Aprobación: _____

Se propone el artículo por:

a. Primera vez _____
b. Evaluado previamente _____

Característica del Artículo:

a. Investigación _____
b. Reflexión _____
c. Revisión _____
d. Corto _____

Escala de evaluación del Artículo con un puntaje creciente de 1 a 5 siendo éste el mayor. Se añaden de seguido sugerencias, comentarios y observaciones pertinentes por parte del árbitro.

1. El título del Artículos es representativo del contenido desarrollado?: _____
   Observaciones: _____
2. Es adecuado el Resumen: _____
   Observaciones: _____
3. Es adecuada la traducción al inglés (Abstract)? _____
   Observaciones: _____
4. Las palabras clave son pertinentes?: _____
   Observaciones: _____
5. El(os) autor(es) generan un aporte significativo en el área de estudio?: _____
   Observaciones: _____

1. Se presentan objetivos claros y precisos?: _____

   Observaciones: _____

2. Las conclusiones responden a los objetivos planteados?: _____

   Observaciones: _____

3. Se presenta un estado del arte en el área de estudio?: _____

   Observaciones: _____

4. Presenta un dominio de las teorías y metodologías de investigación en correspondencia con la naturaleza de la investigación?: _____

   Observaciones: _____

5. El artículo presenta algún tipo de sesgo etnológico, de género, político, que deslegitime su validez científica o humanística?: _____

   Observaciones: _____

6. Son adecuadas, si es el caso, número y presentación de tablas, cuadros o figuras?: ____

   Observaciones: _____

7. El repertorio bibliográfico refleja la actualidad y vigencia de la investigación realizada?: _____

   Observaciones: _____

8. La redacción cumple con el debido uso gramatical de la lengua de acuerdo con su sintaxis, puntuación, coherencia de ideas, análisis argumentativo, hilaridad de párrafos, etc?: _____

   Observaciones: _____

Tabla de Evaluación:

a. El artículo se puede publicar tal como se ha recibido: _____
b. El artículo se puede publicar pero atendiendo antes a las observaciones de forma y/o de fondo que solicita el árbitro: _____
c. El artículo no es publicable: _____

Comentarios al ítem señalado en la Tabla de Evaluación:

_____

_____

_____

_____

_____

Ciudadela universitaria
Km. 5 vía a Maicao
Telf.: (0957) 283887 - 285302 - 285296
entretextosuniguajira@uniguajira.edu.co
Riohacha La Guajira
Colombia